



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA SURDOS EM ARACAJU/SE**

IRANILDE DOS SANTOS ROCHA SOUZA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA SURDOS EM ARACAJU/SE**

IRANILDE DOS SANTOS ROCHA SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de professores: saberes e competências

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cácia Santos Souza

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S725e Souza, Iranilde dos Santos Rocha
Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju/SE / Iranilde dos Santos Rocha Souza; orientador Rita de Cácia Santos Souza. – São Cristóvão, 2016.
130 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.

1. Educação especial. 2. Surdos – Educação. 3. Língua portuguesa. 4. Estratégias de aprendizagem. 5. Ensino - Metodologia. 6. Aracaju(SE). I. Souza, Rita de Cácia Santos, orient. II. Título.

CDU: 376-056.263(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IRANILDE DOS SANTOS ROCHA SOUZA

**ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA SURDOS EM ARACAJU/SE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Em: 18 de outubro de 2016.

Prof.^a Dr.^a Rita de Cácia Santos Souza (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED (UFS)

Prof.^a Dr.^a Verônica dos Reis Mariano Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED (UFS)

Prof.^a Dr.^a Denize da Silva Souza
Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática – PPGCIMA (UFS)

Prof. Dr. Miguel Angel de García Bordas
Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED/UFBA)

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016**

À minha mãe, Maria da Conceição; ao meu esposo, Hélio Andrade; à minha orientadora, Rita de Cácia; e aos participantes das entrevistas, com muito carinho.

“Assegurar que os professores tenham uma compreensão básica do ensino e de escolas inclusivas é o melhor investimento a longo prazo” Peter Mittler (2003, p.189).

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo compreender como se desenvolvem as metodologias e estratégias do ensino de Língua Portuguesa, através dos gêneros textuais, para surdos em salas inclusivas na 1ª série do Ensino Médio, numa escola estadual em Aracaju-Sergipe. Justifica-se, diante da queixa dos professores sobre o desafio para encontrar uma metodologia de ensino de língua portuguesa para surdos, devido à dificuldade destes com a leitura, interpretação e escrita, fatores que exigem cursos que formem docentes capazes de lidar com a realidade escolar de acordo com a diversidade de alunos. Fundamenta-se nos estudos de Alvez et al (2010) sobre inclusão social; nos conceitos de metodologias e estratégias desenvolvidos por Brown (1994); no conceito de gêneros textuais de Marcuschi (2010) e Porto (2009); e Salles (2004) sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos. Na metodologia da pesquisa, trata-se de um estudo de caso desenvolvido através de entrevista com dois professores de Língua Portuguesa e um intérprete de Libras. Desta forma, a pesquisa procurou refletir sobre uma metodologia de ensino condizente com as necessidades dos alunos surdos, e foram encontrados os seguintes resultados: Os professores utilizam metodologias e estratégias através dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa ainda pensadas apenas para ouvintes. Todavia, a reflexão apresentada na fala dos docentes mostra a preocupação com uma metodologia compartilhada, ou seja, tanto para surdos quanto para ouvintes, além de mostrar que tanto os professores quanto os intérpretes precisam de qualificação e formação continuada na área da educação de surdos, assim como adquirir o hábito de reflexão sobre como melhorar o ensino-aprendizagem de acordo com o rendimento dos alunos.

Palavras-chave: Estratégias e Metodologias. Gêneros Textuais. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Surdos.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the methodologies and strategies of Portuguese language teaching, through the textual genres, are developed for the deaf in inclusive classrooms in the 1st grade of High School, in a state school in Aracaju-Sergipe. It is justified by the teachers' complaint about the challenge to find a methodology of Portuguese language teaching for the deaf, due to their difficulty with reading, interpretation and writing, factors that require courses that train teachers capable of dealing with the school reality According to the diversity of students. It is based on studies by Alvez et al (2010) on social inclusion; In the concepts of methodologies and strategies developed by Brown (1994); In the concept of textual genres of Marcuschi (2010) and Porto (2009); And Salles (2004) on the teaching of Portuguese Language for the deaf. In the methodology of the research, this is a case study developed through an interview with two teachers of Portuguese Language and an interpreter of Libras. In this way, the research sought to reflect on a teaching methodology that is in line with the needs of deaf students, and the following results were found: Teachers use methodologies and strategies through textual genres in Portuguese language teaching, which are only intended for listeners. However, the reflection presented in the teachers' speech shows the concern with a shared methodology, that is, for both the deaf and the hearing, as well as showing that both teachers and interpreters need continued qualification and education in the area of deaf education, As well as to acquire the habit of reflection on how to improve teaching-learning according to the students' performance.

Keywords: Strategies and Methodologies. Textual genres. Portuguese language. High school. Deaf people.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|---|-----|
| Quadro 1 - | Dissertações – Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)..... | 17 |
| Quadro 2 - | Dissertações – Programa de Pós-Graduação em Letras (UFS)..... | 18 |
| Quadro 3 - | Dissertações – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (UFS)..... | 18 |
| Quadro 4 - | Dissertações – Pós-Graduação em Educação (UNIT)..... | 19 |
| Quadro 5 - | Aspectos Tipológicos..... | 73 |
| Quadro 6 - | Categorização das entrevistas dos professores LP..... | 114 |
| Quadro 7 - | Categorização da entrevista de tradutor intérprete de Libras..... | 117 |

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

HU – Hospital Universitário

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NUPIEPED – Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência

PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação

SAME – Serviço de Assistência à Mendicância

TIL – Tradutor Intérprete de Libras

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNIT – Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

| | |
|---|-----------|
| 2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E EM SERGIPE..... | 28 |
| 2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO SURDO..... | 35 |
| 2.1.1 Definição da pessoa surda..... | 35 |
| 3.1.2 Breve histórico da identidade e cultura surda..... | 37 |
| 2.1.3 Ensino para surdos..... | 38 |
| 2.1.4 Legislação e inclusão social e os direitos dos surdos..... | 40 |
| 2.2 METODOLOGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS AO LONGO DA HISTÓRIA..... | 46 |
| 2.2.1 Oralismo..... | 47 |
| 2.2.2 Comunicação Total..... | 50 |
| 2.2.3 Bilinguismo..... | 52 |
| 2.3 A ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA..... | 55 |
| 2.3.1 A formação docente para a diversidade..... | 58 |
| 2.3.2 A participação da família na escola em tempos de crise..... | 61 |
| 3 CONCEPÇÕES ACERCA DOS GÊNEROS TEXTUAIS..... | 63 |
| 3.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA..... | 63 |
| 3.1.1 Leitura..... | 65 |
| 3.1.2 Produção de Textos Escritos | 66 |
| 3.1.3 Oralidade (Conversação)..... | 68 |
| 3.1.4 Análise Linguística..... | 69 |
| 3.1.5 Gêneros Textuais..... | 71 |
| 3.1.6 Gêneros e Tipologia Textual..... | 72 |
| 3.1.7 Os gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa..... | 75 |
| 3.3 A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS..... | 76 |
| 4 AS ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES NO ENSINO DE LP PARA SURDOS..... | 81 |
| 4.1 EXERCÍCIO DOS PROFESSORES DE SURDOS..... | 82 |

| | |
|---|------------|
| 4.2 EDUCAÇÃO DOS SURDOS | 86 |
| 4.3 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PELOS SURDOS | 88 |
| 4.4 O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS..... | 93 |
| 4.5 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DOS ALUNOS SURDOS..... | 98 |
| 4.6 OLHAR DOS TRADUTORES INTÉRPRETES DE LIBRAS..... | 103 |
| 4.6.1 Formação dos intérpretes de Libras..... | 103 |
| 4.6.2 Relação professor/intérprete/alunos..... | 104 |
| 4.6.3 O aluno surdo e a compreensão dos conteúdos interpretados..... | 105 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 107 |
| REFERÊNCIAS..... | 111 |
| APÊNDICES..... | 114 |
| ANEXOS..... | 124 |

INTRODUÇÃO

A história da educação dos surdos e as três concepções de ensino: o oralismo e a comunicação total, que visavam à oralização destes, mostram, atualmente, que a proposta do bilinguismo promete mudanças significativas porque tem o objetivo de inserir o surdo de forma plena na sociedade com o auxílio da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, a sua primeira língua, e da Língua Portuguesa como segunda língua.

Que pese a proposta bilíngue, a maior dificuldade da comunidade surda continua sendo a inclusão educacional, a carência de profissionais especializados no ensino, principalmente de Língua Portuguesa, e as metodologias que ainda são inadequadas e atrasam o processo. Ou seja, não condizem com as necessidades do aluno surdo.

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente repensar essas práticas para que os alunos com surdez não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los (DAMÁZIO, 2007, p. 21).

Diante do exposto, é necessário pensar numa estratégia de ensino contextualizada e significativa para a aprendizagem do aluno surdo. Portanto, busca-se um ensino contextualizado de língua portuguesa para surdos, levando em consideração que o ensino contextualizado inicia e finaliza com um texto, e texto é toda forma de comunicação, pois falamos através dos textos, não de palavras ou letras. Um ensino como vem acontecendo a partir de frases soltas, nomenclaturas, memorização de regras, é metalinguístico. Geraldi (1994) critica o ensino descontextualizado da metalinguagem e defende que o texto deve ser o ponto de partida e de chegada no ensino de Língua Portuguesa.

Pensando num ensino contextualizado, Antunes (2007, p. 139) esclarece que “evidentemente, tudo pode ser visto nos textos. Lá é que todo tipo de fenômeno acontece”. Marcuschi (2010) e Porto (2009) também defendem um ensino contextualizado, a partir dos diversos textos. Evidentemente, os gêneros textuais são importantes para o ensino de português para surdos, que demonstram dificuldades na leitura, na interpretação e na produção textual, porque possibilitam o trabalho completo do texto, desde a leitura até a

produção textual, e permitem ao aluno vivenciar o texto de acordo com sua função na sociedade.

Vem se falando muito sobre gêneros. É importante esclarecê-los. Os gêneros textuais estão ligados a tudo que envolve a língua. Trata-se de todo texto que circula na sociedade com função e forma próprias. Segundo Marcuschi (2010, p.23), o gênero textual é uma noção propositalmente vaga para se referir aos textos encontrados em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição próprios. Em outras palavras, cada texto é caracterizado pela sua estrutura, mensagem, função e contexto social. São essas características linguísticas que a pessoa surda muitas vezes não consegue compreender, pois o ensino descontextualizado é superficial para todos os alunos. No caso da pessoa com deficiência, especialmente o surdo, as consequências negativas desse tipo de ensino são maiores.

Nesse sentido, pessoa surda é aquela que compreende o mundo através da sua vivência visual, comunica-se através da Língua Brasileira de Sinais e tem direito a um ensino baseado no bilinguismo¹, ou seja, a LIBRAS e a Língua Portuguesa. Segundo a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais é a língua utilizada pela comunidade surda do Brasil com modalidade visual-espacial, expressões faciais e corporais, e gramática própria. Portanto, a comunidade surda tem uma língua diferenciada que lhe confere uma identidade e uma cultura surda, sendo necessária uma alteração no currículo que priorize os saberes dos surdos como conhecimento prévio para aprendizagem, pois, segundo Silva (1999), o currículo é um documento de formação de identidade.

Ficou claro até aqui que a escolarização dos surdos é um processo de ordem social (inclusão), política (políticas públicas e investimentos educacionais), cultural (língua diferenciada), administrativa (gestão escolar) e profissional (formação de professores). Assim, a problemática gira em torno da queixa dos professores em relação aos alunos surdos: falta de base para os alunos surdos avançarem em conteúdos e aprendizagem faz dos surdos alunos passivos e ignorados, pois os professores, na sua maioria, não sabem ensinar a alunos

¹ É uma concepção educacional para surdos que prioriza a língua de sinais como primeira língua e o português como segunda língua. O bilinguismo respeita a cultura e a identidade surda, oferecendo todo o ensino em Libras, portanto é uma concepção aceita por grande parte da comunidade surda brasileira. Segundo Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 07), a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte.

com surdez, e a dificuldade apresentada pelos surdos na leitura, interpretação e escrita até o presente momento é desafiadora.

Acredita-se que esta pesquisa, somando-se aos estudos já existentes sobre o ensino de língua portuguesa para surdos, contribuirá para a reflexão acerca dos problemas nos diversos níveis de ensino, amenizando a angústia dos professores de língua portuguesa, melhorando a qualidade de ensino, valorizando a identidade e cultura surda, pois este estudo complementa a concepção educacional do bilinguismo, e traz reflexões que podem ajudar a diminuir as principais dificuldades dos alunos surdos na compreensão da língua portuguesa escrita. Assim, esta pesquisa tem o objetivo de compreender como se desenvolvem as estratégias do ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais para surdos em salas inclusivas. Por isso, propõe-se a responder à seguinte questão: Como os professores de Língua Portuguesa estão desenvolvendo estratégias para ensinar alunos surdos mediante gêneros textuais?

Para responder a essa pergunta, foi necessário caracterizar a escola, os professores de português e os intérpretes de LIBRAS e verificar/analisar as metodologias/estratégias de ensino mediante os gêneros textuais, uma vez que se considera o processo educacional do surdo formado, além do tripé confirmado para os ouvintes – alunos, professores e pais –, a presença indiscutível e legalizada do profissional tradutor/intérprete de Libras. Nesse sentido, a opinião dos TILs – tradutores/intérpretes de Libras sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos também perpassa pela formação, habilidade e conhecimentos linguísticos não só da Libras, mas também da Língua Portuguesa. Portanto, fez-se necessário complementar este estudo com a segunda questão: Como a tradução/interpretação em Libras está influenciando a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos?

Fundamenta-se este estudo nas pesquisas de Alvez, Ferreira e Damázio (2010) sobre inclusão social; no conceito de metodologias e estratégias desenvolvido por Brown (1994); Gatti, Barreto e André (2011) sobre as políticas de formação docentes no Brasil, a formação de professores e a qualidade do ensino; no conceito de gêneros textuais desenvolvido por Marcuschi (2010) e Porto (2009); Quadros (2005) e Damázio (2007) sobre a profissão do tradutor/intérprete de Libras; nos estudos de Salles (2004) sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos; e Silva (1999) sobre currículo como formação de identidade.

A fundamentação teórica discute o ensino de Língua Portuguesa, de forma geral, destacando a leitura, a interpretação e a produção textual, itens contemplados ao adotar os gêneros textuais nas estratégias de ensino. Então, os gêneros textuais são a proposta para o ensino de Língua Portuguesa para surdo porque auxiliam na aprendizagem de maneira contextualizada, permitem o contato com as diferentes funções que o texto exerce na sociedade e também por permitir vivenciá-lo. Ou seja, praticar cada situação em contextos formais ou informais.

MOTIVAÇÃO E ESTADO DA ARTE

O interesse pelo tema “Estratégias e Metodologias para o ensino de Língua Portuguesa para surdos” surgiu após concluir o curso de extensão em Libras e conhecer a realidade dos surdos, possuidores de uma língua diferenciada, a língua de sinais, e obrigados por lei² a aprender a Língua Portuguesa. Como sou licenciada em Letras – Português/Inglês, especialista em Libras, professora de sala de recursos, trabalhei dois anos na função de intérprete/tradutora de Libras e como pesquisadora na área há mais ou menos seis anos, sempre motivada pela curiosidade e pelo desejo que a área da educação dos surdos se desenvolva, venho buscando estratégias e metodologias para o ensino de português para surdos.

Em 2012, desenvolvi um estudo de caso no 1º ano do Ensino Médio numa escola onde atuei como tradutora/intérprete de Libras – TIL por dois anos. Nessa experiência, encontrei uma professora de Língua Portuguesa que utilizava o ensino contextualizado dessa disciplina, ou seja, seu ponto de partida e chegada era o texto. Apesar de o ensino ser contextualizado, a docente se queixava da carência de uma metodologia adequada para aluna surda, preocupada com o excesso de regras da Língua Portuguesa que exige memorização e pela falta de capacitação profissional para os professores que atuam com os alunos surdos. Também realizei outras pesquisas bibliográficas e estudos de caso, assim como resenhas e artigos que foram publicados em anais, revistas, capítulos de livros e livros.

² Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, parágrafo único – A Língua Brasileira de Sinais não substitui a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Ao iniciar a pesquisa surgiu a necessidade de buscar estudos anteriores que tratassem do ensino de Língua Portuguesa para surdos através dos gêneros textuais. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p.142), “antes de iniciar qualquer pesquisa de campo, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais que sirvam de suporte à investigação projetada”. Encontramos no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe cinco dissertações com o enfoque na área de educação dos surdos, não necessariamente no ensino de Língua Portuguesa para surdos de forma contextualizada como o presente estudo focaliza. A seguir estão relacionadas as dissertações defendidas nos programas de mestrado da UFS e da UNIT, que nos interessaram.

Quadro I: Dissertações defendidas no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) que abordam a temática sobre educação dos surdos em Sergipe no período de 2000-2016.

| | Título da dissertação | Autor (a) | Ano |
|----|--|-----------------------------|------|
| 01 | A Tecnologia Assistiva Digital na Alfabetização de Crianças Surdas | JOSILENE SOUZA LIMA BARBOSA | 2011 |
| 02 | A Dança das Mãos na Significação da História: A Língua Brasileira de Sinais na Comunidade de Pessoas Surdas de Aracaju/Sergipe (1960-2002) | MARGARIDA MARIA TELES | 2013 |
| 03 | A Implantação da Língua Brasileira de Sinais como Disciplina Curricular Obrigatória na Universidade Federal de Sergipe | VALÉRIA SIMPLICIO DA SILVA | 2015 |
| 04 | O Instituto Nacional de Educação de Surdos e a Formação de Professores para Surdos em Sergipe (1959-1961) | CATHARINE PRATA SEIXAS | 2015 |
| 05 | Comunicação e Facebook: a Produção de Conhecimento na Mão do Aluno Surdo | ALEX REIS DOS SANTOS | 2016 |

Fonte: Homepage do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (NPGED/UFS) <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt&id=136> Acesso em: 14/09/2016.

Elaboração própria.

Percebe-se que os estudos sobre educação de surdos estavam dando ênfase à história da educação dos surdos, à formação de professores, a recursos tecnológicos complementares ao ensino para surdos. Portanto, como podemos constatar, não há no PPGED/UFS, até o momento, estudos voltados para o ensino de Língua Portuguesa para surdos em Sergipe.

Continuando a busca, encontramos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS) três estudos que tratam do ensino de Língua

Portuguesa para surdos e um estudo sobre o letramento dos surdos em Língua Espanhola, porém ainda não voltados para a concepção dos gêneros textuais.

Quadro II: Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS) que abordam a temática sobre ensino de Língua Portuguesa para surdos em Sergipe no período de 2010-2016.

| | Título da dissertação | Autor(a) | Ano |
|----|---|------------------------------|------|
| 01 | Procedimentos e Recursos de Coesão na Produção Escrita de Surdos: Estratégias de Construção de Sentidos | MÔNICA DE GÓIS SILVA BARBOSA | 2011 |
| 02 | De Frente com a Prática do Ensino de Português para Surdos: Estudo de Caso | ALZENIRA AQUINO DE OLIVEIRA | 2013 |
| 03 | Letramento de Surdos em Língua Espanhola: uma Construção Possível? | MARÍLIA SILVA DIAS | 2015 |
| 04 | O Suporte Digital no Ensino de Língua Portuguesa para a Comunidade Surda: o Caso da Obra “as Aventuras de Pinóquio em Línguas de Sinais/Português | ALMIR BARBOSA DOS SANTOS | 2016 |

Fonte: Homepage do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS) https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=241 Acesso em: 14/09/2016.

Elaboração própria.

Podemos observar que dos estudos defendidos no NPGL/UFS, o ensino de Língua Portuguesa para surdos foi contemplado em relação à escrita com sentido e sobre a prática de ensino para surdos, porém nenhum deles menciona metodologias e estratégias para o ensino de Língua Portuguesa para surdos através dos gêneros textuais.

Buscamos também as dissertações defendidas no Núcleo de Pós-Graduação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal de Sergipe (NPGCIMA/UFS) e encontramos alguns estudos relacionados ao ensino de Matemática para surdos.

Quadro III – Dissertações defendidas no Núcleo de Pós-Graduação no ensino de Ciências e Matemática (NPGCIMA/UFS) que abordam a temática sobre ensino de Matemática e Química para surdos em Sergipe no período de 2010-2016.

| | Título da dissertação | Autor(a) | Ano |
|----|---|---------------------------|------|
| 01 | A Inclusão dos Alunos Surdos e/ou Deficientes Auditivos nas Disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas/Universidade Federal de Sergipe | PRISCILA DANTAS FERNANDES | 2014 |
| 02 | O Ensino de Química e a Língua Brasileira de Sinais Sistema Signwriting (Libras-SW): monitoramento interventivo na produção de sinais científicos | EDIVALDO DA SILVA COSTA | 2014 |

| | | | |
|----|--|------------------------|------|
| 03 | O Ensino das Quatro Operações Matemáticas para Alunos Surdos no Ensino Fundamental: Estudo de Caso | ILVANIR DA HORA SANTOS | 2015 |
|----|--|------------------------|------|

Fonte: Homepage do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (NPGCIMA/UFS) https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=224
Acesso em: 14/09/2016.

Elaboração própria.

Percebe-se que há estudos voltados para o ensino de Matemática e Química para surdos, enriquecendo ainda mais o acervo da Universidade Federal de Sergipe em relação à educação de surdos.

Seguimos as buscas na Universidade Tiradentes, instituição particular de ensino superior, localizada em Aracaju/SE. Encontramos informações no site dessa universidade através do programa de Pós-Graduação e constatamos que também não há estudos voltados para o ensino de Língua Portuguesa para surdos com ênfase em gêneros textuais.

Quadro IV – Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT) que abordam a temática sobre ensino de Língua Portuguesa para surdos em Sergipe, no período de 2010-2016.

| | Título da dissertação | Autor(a) | Ano |
|----|---|------------------------------------|------|
| 01 | A formação e atuação do Tradutor Intérprete em Sala de Aula | ALDA VALÉRIA PINTO FREIRE | 2013 |
| 02 | Estudos sobre a inclusão social e educacional dos surdos por meio do facebook | SORAYA CRISTINA PACHECO DE MENESES | 2013 |

Fonte: homepage do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. <http://ppg.unit.br/pped/pesquisa/dissertacoes/> Acesso em: 14/09/2016.

Elaboração própria.

Finalizando as buscas pelas pesquisas realizadas no banco de dados de periódicos da CAPES, foram encontradas milhares de publicações sobre o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, entre artigos, dissertações e teses. Sobre estratégias e metodologias para ensino de Língua Portuguesa para Surdos, também foram encontradas milhares publicação. Sobre uma proposta de ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais também foram encontradas milhares, porém relacionadas aos estudos em Sergipe, somente as que constam nos quadros anteriores. Portanto, os dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – constata a necessidade de realizar uma pesquisa com o enfoque voltado para a área do ensino de Língua Portuguesa para surdos em Sergipe.

Ainda que as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa pretendam transformar a tradicional memorização de regras pela contextualização, ou seja, a partir do texto, uma vez que o ensino encontra-se em defasagem pela falta de prática de leitura e de produção de textos, os alunos surdos continuam apresentando dificuldade na leitura, na interpretação e na produção textual. Isto implica atraso nas demais disciplinas, sabendo que todas as disciplinas são ministradas em Língua Portuguesa e têm material neste idioma.

Muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino de língua cada vez mais útil e contextualmente significativo [...] não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino de língua (ANTUNES, 2003, p. 36).

Nessa perspectiva, o aluno surdo não é diferente, porém o português funciona como a segunda língua dos surdos e a Libras como a primeira. É necessário que a alfabetização dos alunos surdos ocorra concomitantemente através da Libras e da Língua Portuguesa, em momentos distintos, para que os alunos surdos aprendam a escrita e o significado das palavras o mais cedo possível.

A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS, 2006, p.24)

Por essa razão, compreender o processo linguístico do aluno surdo gera dificuldades por parte dos profissionais do ensino, pois não sabem que se trata de duas línguas com estruturas diferentes, o que gera dificuldades para que os surdos aprendam o português escrito. Devido às metodologias inadequadas, não focalizam as necessidades desses alunos

nem buscam amenizar o atual fracasso escolar gerado, muitas vezes, pelos próprios profissionais do ensino.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p.14), o contexto atual é o da inclusão de todos no que diz respeito aos bens públicos educacionais e sociais, e isto não estava posto anteriormente nos projetos de Estado como nação. Em decorrência, precisamos de “uma escola justa, e para termos uma escola justa precisamos de professores que assumam esse compromisso” (TEDESCO, 2010, p.21 e 24). Da mesma forma, Alves et al (2010) defendem uma postura reflexiva por parte da escola em relação aos alunos com surdez:

[...] torna-se urgente repensar a educação escolar dos alunos com surdez, tirando o foco do confronto do uso desta ou daquela língua e buscar redimensionar a discussão acerca do fracasso escolar, situando-a no debate atual acerca da qualidade da educação escolar e das práticas pedagógicas. É preciso construir um campo de comunicação e de interação amplos, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não sejam o centro de todo o processo educacional (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p.08).

Diante do exposto, a leitura exerce um papel fundamental na aprendizagem do português, enriquece o vocabulário e melhora significativamente a interpretação textual e a escrita. Também ameniza os problemas que a maioria dos alunos tem em relação à própria leitura, à interpretação e à produção textual. “As atividades de leitura e de produção de um texto implicam-se mutuamente no ensino de uma língua” (SALLES, 2004b, p.18).

O papel do ensino de Língua Portuguesa é habilitar o aluno para o uso da linguagem em suas variadas situações e manifestações, possibilitando o acesso ao conhecimento, num contexto em que o saber prévio do aluno seja o ponto de partida para o avanço da aprendizagem. A leitura é o caminho adequado para um resultado satisfatório na aprendizagem da Língua Portuguesa. Ela abre portas para a eficácia na interpretação e na produção textual. O contato entre os variados textos facilita a assimilação do conhecimento e a funcionalidade do texto ajuda na aquisição da escrita.

As experiências e as práticas pedagógicas têm mostrado que a leitura é um ponto fundamental para a escrita; na verdade ela é o ponto basilar. Por um lado, o hábito de ler possibilita a internalização na mente das regras próprias

da língua escrita; por outro, fornece informações do universo que circunda o homem, ampliando seu conhecimento [...] (SALLES, 2004b, p. 45).

O ato de ler é assimilar conhecimento de formas diversificadas a partir da sua prática social, crítica e transformadora sobre as inúmeras possibilidades de aquisição da linguagem. Por isso, é importante o professor expor ao aluno a diversidade de gêneros (e-mail, facebook), alargando a sua visão em relação ao uso da língua, levando-o a perceber a multiplicidade de uso e função social dela, na variedade de situações, buscando, na comunidade local e na escola, motivos e oportunidades de leitura (PORTO, 2009, p. 25-26).

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informação, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, *por causa disso tudo*, só por causa disso, repito, os itens da gramática comparecem (ANTUNES, 2007, p. 138).

O aluno surdo precisa conhecer a funcionalidade da língua dentro do texto e usá-la adequadamente de acordo com o contexto no qual esteja inserido, o que facilitará a aprendizagem da gramática. Não adianta memorizar regras sem saber usá-las. Os gêneros textuais podem melhorar o ensino de Língua Portuguesa. Eles surgem de uma necessidade social na comunicação (avanço tecnológico, por exemplo) e desempenham uma função na sociedade. Bakhtin (2000) organiza os gêneros em primários (comunicações simples, como uma carta) e secundários (comunicações culturalmente mais evoluídas, texto científico). Para Porto (2009), os gêneros textuais são modelos de textos que circulam na sociedade com forma e finalidade próprias.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete [...] (MARCUSHI, 2010, p.23).

Segundo (SOUZA e SOUZA³ 2013a,b, p.164), a proposta para o ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais para surdos tem elementos para suprir as principais necessidades dos alunos surdos: leitura, interpretação e produção de texto. A presente pesquisa não irá sanar todas as dificuldades dos alunos, mas busca uma reflexão sobre os principais problemas no ensino de Língua Portuguesa para surdos.

Dessa forma, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa para surdo a partir dos gêneros textuais possibilita a contextualização, através da qual o aluno pode vivenciar o texto e compreender sua função na sociedade, além de ampliar o conhecimento, o vocabulário e melhorar a produção textual. O uso de imagens inseridas no texto ajuda na interpretação e compreensão deste, pois o aluno surdo tem uma aguda percepção visual, podendo ser o ponto de partida para trabalhar o texto em sua totalidade.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A proposta para realização desta pesquisa foi inicialmente enviada para o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, 5546 – Hospital Universitário de Aracaju/ Universidade Federal de Sergipe – H.U. – UFS, através da Plataforma Brasil, e o projeto foi aprovado pelo número do CAEE – 49743615.1.0000.5546, em 04 de dezembro de 2015, fator primordial que legitima o desenvolvimento e conclusão deste estudo.

O presente estudo faz parte do Núcleo de Pesquisa em Educação da Universidade Federal de Sergipe, na linha de pesquisa 2 – Formação de Educadores: Saberes e Competências. A escolha dessa linha faz referência ao tema que direciona a formação de professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos com surdez. Portanto, será a primeira obra na área de ensino da Língua Portuguesa para surdos que retrata um estudo com esse enfoque.

A metodologia da pesquisa qualitativa foi desenvolvida através de um estudo de caso com abordagem fenomenológica, realizado em uma escola pública estadual, na 1ª série do Ensino Médio, através de entrevistas concedidas por dois professores de Língua Portuguesa e

³ Devido ao quantitativo de três autoras com o sobrenome Souza, a pesquisa adotou as letras a, b, c para identificá-las: a – refere-se a Iranilde dos Santos Rocha Souza; b – refere-se a Rita de Cácia Santos Souza; e c- refere-se a Verônica dos Reis Mariano Souza.

um intérprete de LIBRAS. Embora a escola contasse com os serviços de dois intérpretes, apenas um concedeu entrevista.

CAMPO EMPÍRICO

O campo empírico foram duas salas da 1ª série do Ensino Médio com alunos surdos em uma instituição localizada na capital sergipana, Aracaju/SE, realizando entrevistas com professores de LP e tradutor/intérprete de LIBRAS. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, serão mantidos em sigilo⁴ os nomes da instituição, professores e intérprete. Escolheu-se essa escola por ser a única da capital onde funciona a 1ª série do Ensino Médio no ensino regular e que tem alunos com surdez.

A escola Gramática (nomenclatura será explicada adiante) foi inaugurada em 20 de maio de 1966 e completou 50 anos em 2016. Possui 10 salas de aula, onde funcionam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na modalidade regular. Possui dois banheiros femininos e dois masculinos e adaptados para alunos com deficiência, divididos em quatro banheiros cada um. Também possui um refeitório, uma sala de informática ativa, uma sala de recursos ativa, onde funciona o AEE – Atendimento Educacional Especializado, um auditório onde são realizadas as palestras, uma quadra de esportes coberta, uma diretoria, uma sala para os professores com dois banheiros, uma secretaria e uma sala de visitas, assim como uma área verde no pátio e no estacionamento.

A escola também dispõe de vários recursos tecnológicos, segundo o Censo de 2014, como aparelho de DVD, TV, impressora, Datashow, aparelho de som, entre outros. A escola Gramática localiza-se num bairro de classe média da capital sergipana e oferece o ensino regular a alunos de toda a Grande Aracaju/SE, inclusive os alunos precisam se deslocar de ônibus para ter acesso à unidade escolar. Também se mostrou bem estruturada, equipada e acessível aos alunos com deficiência, pois possui rampas e corrimões, piso tátil, serviços de intérpretes de Libras e atendimento da sala de recursos. Embora as acessibilidades ocorram de vários níveis: arquitetônica, comunicacional, atitudinal, entre outras, em muitos lugares ainda precisam ser revistas, reformuladas ou implantadas. A escola tem três alunos surdos, um no

⁴ Serão utilizados nomes fictícios em face do que dispõe o parágrafo único do art. 143 da Lei nº 8.069/90.

Ensino Fundamental e dois no Ensino Médio, e conta com os serviços de dois intérpretes contratados, porém somente um intérprete concedeu a entrevista, como já foi mencionado.

INTEGRANTES

Esta pesquisa é qualitativa porque interpreta dados coletados através de entrevistas com amostra de três participantes (2 professores de LP e 1 tradutor/intérprete de Libras). Segundo Deslandes; Gomes; Minayo (2009, p.21),

a pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Adotaram-se nomes fictícios para os professores de Língua Portuguesa: Professor Vocábulo e Professor Contexto, para o intérprete de Libras: TIL- Comunicação, e a escola pesquisada: Escola Gramática.

Esses nomes fictícios foram pensados sob a reflexão de que a pesquisa trata do ensino de Língua Portuguesa. Sendo assim, optou-se por nomes dessa área para contextualizar os objetivos da pesquisa, assim como apresentar nessas palavras as características dos entrevistados.

Por exemplo, professor Vocábulo porque este estudo considera os estudos semânticos extremamente importantes para o ensino de Língua Portuguesa; Professor Contexto porque relaciona o ensino contextualizado, as variações linguísticas que determinam o espaço onde será utilizada a forma linguística; e o Til – Comunicação porque a Libras e os serviços dos intérpretes são a principal via de acesso ao conhecimento, às informações, entre outros.

A função de traduzir/interpretar é singular, dado que a atuação desse profissional leva-o a interagir com outros sujeitos, a manter relações interpessoais e profissionais, que envolvem pessoas com surdez e ouvintes, sem que esteja efetivamente implicado nelas, pois sua função é unicamente a de mediador da comunicação (DAMÁZIO, 2007, p.49).

E a Escola Gramática porque tanto a escola quanto a gramática da Língua Portuguesa são regidas por regras. Assim, os nomes foram pensados para combinar com a disciplina em discussão, Língua Portuguesa.

COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista. A entrevista coleta informações em curto prazo, e através dela também é possível analisar, além das palavras do entrevistado, a expressão da voz e marcas deixadas na conversa. A escolha por entrevista partiu do princípio de que ela oferece dados relevantes que poderiam ser coletados não somente com pesquisas censitárias mas também com estatísticas. Segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2009, p. 64), a entrevista visa à construção de informações pertinentes para o objeto de pesquisa; “[...] é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”.

Também foram analisados por categorização (profissão, tempo de serviço, leitura, interpretação, escrita, gêneros textuais trabalhados, metodologias e estratégias abordadas). As perguntas de pesquisa deram partida para interpretar os dados. A pesquisa seguiu uma estrutura ordenada até uma análise aprofundada do objeto de pesquisa: “O ensino de língua portuguesa para surdos”. Segundo Deslandes; Gomes; Minayo (2009), chega-se a uma interpretação quando se realiza uma síntese entre as questões da pesquisa, os resultados obtidos da análise do material coletado, inferências e a perspectiva teórica adotada.

ESTRUTURA DA PESQUISA

A estrutura da dissertação consta de introdução para apresentação geral do tema, objetivos, justificativa e metodologia; seção 2 – *História da Educação dos Surdos e aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil e em Sergipe*, que versa sobre as metodologias

de ensino ao longo da história dos surdos através das filosofias: oralismo, comunicação total e bilinguismo, fazendo uma ponte com o ensino na atualidade; seção 3 – *Concepções acerca dos Gêneros Textuais*, em que há uma discussão sobre o conceito e função dos gêneros textuais, relacionada ao ensino de Língua Portuguesa e suas atribuições enquanto disciplina responsável pela formação linguística do cidadão; a seção 4 – *As Estratégias e Metodologias através dos Gêneros Textuais utilizadas pelos Professores de LP*, que aborda o resultado da pesquisa em relação às entrevistas tanto em relação ao olhar dos professores como também ao do intérprete de Libras; e, finalmente, as considerações finais, que respondem à principal pergunta: Como os professores de Língua Portuguesa estão desenvolvendo estratégias para o ensino para surdos mediante os gêneros textuais?

Dessa forma, busca-se uma análise minuciosa ao primeiro questionamento, pontuando aspectos relevantes em relação à aprendizagem, às dificuldades, à interação nas aulas, às estratégias, à importância da contextualização, à função dos gêneros textuais no ensino, ao diálogo entre professor da sala inclusiva, intérprete e professor da sala de recursos, à formação de professores (políticas de formação docente no Brasil), mostrando, pois, a relevância do trabalho coletivo no ensino de Língua Portuguesa para surdos e a proposta dos gêneros textuais, a qual pode amenizar as principais dificuldades dos surdos, principalmente de leitura e escrita, devido à possibilidade de vivenciar os gêneros de acordo com sua função social.

2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E APENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E EM SERGIPE

Os primeiros registros da história e filosofia da educação dos surdos no Brasil são do período imperial, quando os surdos estavam isolados. Em Sergipe, no ano de 1855, estava sendo mudada a capital de São Cristóvão para Santo Antônio do Aracaju. No Rio de Janeiro, com a chegada do professor francês e surdo Ernest Huet, iniciava-se a educação dos surdos no Colégio Vassinon, até a implantação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos, recomendado por D. Pedro II, instituição educacional que atualmente é denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (SOUZA, 2007c).

O Instituto Imperial de Surdos-Mudos foi inaugurado em 1857. Ernest Huet, aluno do abade De l'Epée e professor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris, utilizou o método combinado (sinais + fala) por influência francesa, apesar de outros educadores acreditarem que o método oral puro era melhor. Trouxe o alfabeto manual francês que posteriormente deu origem à Libras – Língua Brasileira de Sinais. Em 1861, devido a problemas internos no Instituto Imperial, Huet entregou a escola ao Império (SOUZA, 2007c).

Com a saída de Ernest Huet, o marquês de Olinda providenciou outros instrutores, porém sem sucesso. O ministro Fernando Torres convidou o médico sergipano Dr. Tobias Rabello Leite para realizar uma inspeção e atestou que o Imperial Instituto de Meninos Surdos-Mudos era “um depósito asilar de surdos” (SOUZA, 2007c, p.85). Tobias Rabello Leite assumiu o cargo de diretor interino do Instituto em 1868, e em 1872 foi nomeado diretor efetivo, permanecendo no cargo até sua morte, em 1896. Percebe-se que a dificuldade para encontrar um profissional para substituir Ernest Huet está ligada à falta de profissionais qualificados.

Segundo Souza (2007c), no século XV, havia uma estreita ligação entre a medicina e a educação na Europa. No Brasil, o processo educacional dos surdos iniciou-se tardiamente, devido às péssimas condições do país, então colonizado. No século XIX, a educação dos surdos é iniciada através da visão médica do sergipano Tobias Rabello Leite e do médico Joaquim Menezes Vieira. Tobias Rabello Leite defendia que um médico com vocação para educação deveria acompanhar o processo de aprendizagem dos surdos.

Na segunda metade do século XIX destaca-se a figura do sergipano Tobias Rabello Leite na direção do Imperial Instituto de Meninos Surdos no Rio de Janeiro. A atuação de Tobias Leite no Instituto de Surdos-Mudos foi amplamente divulgada em Sergipe com a intenção de ampliar a educação dos surdos (SOUZA, 2007c, p.57).

Segundo Souza (2007c), Tobias Rabello Leite teve um papel histórico e singular para moldar a política e as práticas da educação dos surdos no fim do Império e início da República. Quando esteve à frente do Instituto, tornou-se a mais importante autoridade de sua época na educação dos deficientes auditivos. Ele estruturou a educação dos surdos no Brasil. Já em Sergipe, a educação dos surdos surgiu na década de 1960. Diante disso, Vidal e Faria Filho complementam afirmando que “[...] desde a segunda metade do século XIX, tratados sobre a história da educação brasileira foram elaborados por médicos, engenheiros, religiosos, educadores e historiadores e circularam no país e no exterior” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p.73).

Nesse ponto, é importante esclarecer quem foi o médico sergipano que revolucionou a visão assistencial dos deficientes auditivos e passou a divulgar a possibilidade de educação dos surdos, trazendo uma nova fase para a vida desses brasileiros e sergipanos.

Tobias Rabello Leite nasceu em Riachuelo, parte do município de Laranjeiras, no dia 07 de abril de 1827, e faleceu na cidade do Rio de Janeiro, no dia 03 de agosto de 1896, vítima de miocardite e sepultado no dia seguinte no Cemitério São João Batista [...] filho de uma importante família da aristocracia açucareira, em 1890 a situação econômica de Sergipe era considerada boa por causa da cultura do açúcar instalada no vale do rio Cotinguiba (SOUZA, 2007c, p.74-75).

A gestão de Tobias Rabello Leite no Instituto Imperial de Surdos-Mudos foi conturbada devido aos acontecimentos históricos e filosóficos da época e à instalação da República. Em 1880, a educação dos surdos brasileiros foi alterada pela criação do Museu Escolar do Instituto dos Surdos-Mudos, financiado pelo imperador D. Pedro II e direcionado pelo Dr. Tobias Rabello Leite. Foi, também, na Gestão de Tobias Rabello Leite no Instituto que aconteceu o Congresso Internacional de Educadores de Milão, em 1880, evento que influenciou a educação dos surdos no Instituto, pois o ensino passou a ser totalmente oral.

Em Milão, na Itália, em 1880, realiza-se o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, ficando definido que o Método Oral é o mais adequado na educação do surdo. Nesse congresso, a visão oralista defende que só através da fala o indivíduo surdo poderá ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social. Desse modo, o domínio da língua oral torna-se condição básica para sua aceitação em uma comunidade majoritária (SALLES, 2004a, p.55).

Segundo Souza (2009b), em 1883, o atendimento aos surdos nas instituições especializadas e a formação de professores foram discutidos no I Congresso de Instrução Pública. Diante disso, os profissionais que foram estudar na Europa voltaram entusiasmados, após a Proclamação da República (1889), com o intuito de modernizar o Brasil. Conforme Souza (2007c), a educação dos surdos era ignorada pelos governantes de Sergipe, porém, desde 1870, já havia, em Aracaju – SE, uma ampla divulgação dos trabalhos realizados no Instituto Imperial dos Meninos Surdos, mas a prática educacional só se desenvolveu em instituições a partir de 1962.

Em Sergipe, influenciado pela tendência educacional escola nova, o senador sergipano Carvalho Neto demonstrou, em 1921, interesse pela educação dos anormais⁵ e direcionou suas ideias ao presidente, mas seu projeto foi indeferido. É importante ressaltar as várias tentativas para construção de escolas especiais destinadas às crianças mentalmente atrasadas em cada estado e no Distrito Federal, através dos projetos do senador Carvalho Neto, embora sem sucesso. Nesse sentido, Nunes (1984) relata que:

[...] representou Sergipe o deputado Antônio Manuel de Carvalho Neto [...] apresentara ao congresso criando escolas de aperfeiçoamento e classes especiais para atrasados, numa atuação pioneira da educação dos excepcionais no Brasil. O projeto, intitulado Educação dos Anormais, teve larga repercussão na imprensa da Capital do País (NUNES, 1984, p.245).

Segundo Souza (2007c), após a atuação de Tobias Rabello Leite no Instituto, os estudos sobre a educação dos surdos foram reduzidos e só retomaram a partir de 1950. O entusiasmo pela educação certamente recebeu influência da Campanha de Educação dos

⁵ A terminologia “anormais” foi utilizada nessa época (1921). Já na atualidade, usa-se a terminologia pessoa com deficiência.

Surdos Brasileiros (CESB), em 1950, a qual “teve o objetivo de promover medidas necessárias à educação e à assistência aos deficientes da audição e da fala, em todo o território nacional” (SOUZA, 2007c, p.130).

A primeira iniciativa para reabilitar os deficientes em Sergipe se deu no final da década de 1950, com a escola para cegos – Serviço de Assistência à Mendicância (SAME) –, sustentada pelas iniciativas privadas, pública e, principalmente, pela igreja católica. Com a morte da professora Maria Helena Barros, deficiente visual, a escola foi desativada (SOUZA, 2007c). Segundo Souza (2009b), é importante destacar que a Igreja Católica e a sociedade civil foram pioneiras nas iniciativas de atenção às pessoas com deficiência.

As escolas de surdos eram escassas no país, em 1960, devido ao descrédito na possibilidade de escolarização dessas pessoas. Na segunda metade do século XX, aumentou o número de escolas em todo o mundo. No Brasil, surgiram: o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas (SP); a Escola Concórdia – Porto Alegre (RS); a Escola de Surdos de Vitória (ES); o Centro de Audição e Linguagem – Brasília (DF).

Em Aracaju, Sergipe, o Centro de Reabilitação Ninota Garcia foi inaugurado em 1962. “A inauguração do Ninota ocorreu no dia 24 de junho de 1962, demonstrando uma iniciativa avançada para a época” (SOUZA, 2007c, p.123). O objetivo do Ninota Garcia era promover assistencialismo médico e oficinas manuais.

Surge assim o Centro de Reabilitação Ninota Garcia, desde sua origem com proposta educacional e preparação para o trabalho, pioneiro na atuação com a educação especial no estado e terceiro no país. Teve como presidente durante grande parte do seu período de funcionamento Dr. Antônio Garcia Filho (SOUZA, 2013b, p.77).

É importante observar que nas décadas de 1960 e 1970, as orientações pedagógicas oferecidas pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) do Rio de Janeiro, onde as professoras do Ninota se especializaram, sofreram influência das teorias francesas e americanas, bem como a interferência médica em seu âmbito escolar Souza (2007c). A partir de 1970, através das políticas públicas do Brasil, a educação especial começou a ser priorizada. Em Sergipe, a Secretaria de Educação do Estado pediu ajuda federal para atender a essa demanda. Um grupo de professores sergipanos foi ao INES se especializar na área da

surdez para atuar nas classes especiais da recém-criada Escola de Primeiro Grau 11 de Agosto, instituída no governo de Paulo Barreto de Menezes, em 1970.

Desde o Congresso de Milão (1880) até 1970, a educação do surdo brasileiro teve base essencialmente oral. Todavia, apesar da hegemonia da oralidade, sempre houve questionamentos a respeito do ensino oral ou sinalizado. Mas os surdos continuaram ensinando sinais aos ouvintes e criaram a língua de sinais do Brasil, na esperança de ser reconhecida por lei, posteriormente. Segundo Souza (2009b), os surdos criaram a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – bem antes da fundação, em 1989, da Federação Nacional de Educação Integral dos Surdos (FENEIS), quando começou a divulgação da Libras através de cursos, mesmo sem o seu reconhecimento legal.

Segundo Souza (2007c), depois da introdução da Filosofia da Comunicação Total, ou seja, o português sinalizado, com o objetivo de fazer o surdo falar, surgiram duas instituições: a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA) e Associação dos Surdos do Estado de Sergipe (ASES), na década de 1990, quando a maioria dos surdos dessa época aprenderam a Libras e tornaram-se fluentes. Em 1994, a Declaração de Salamanca destacou a importância da língua de sinais na comunicação dos surdos.

Conforme a legislação educacional, foram acrescentadas na garantia dos direitos dos surdos as determinações da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, incumbindo ao poder público tomar providências no sentido de eliminar as barreiras da comunicação, a fim de garantir às pessoas com deficiência auditiva ou dificuldades de comunicação o acesso à informação e à educação, incluindo o papel de formar profissionais intérpretes de Libras para mediar a comunicação direta a essas pessoas (Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000).

Em 2000, foi fundado o Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE), com o objetivo de promover a inclusão escolar, social e digital das crianças e adolescentes com deficiência auditiva no Estado de Sergipe. Segundo Salles (2004a), as garantias individuais do surdo e o pleno exercício da cidadania alcançaram respaldo institucional decisivo com a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em que é reconhecido o estatuto da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, com implicações para sua divulgação e ensino, para o acesso bilíngue à informação em ambientes institucionais e para a capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos.

Em 2004, foi instalado o primeiro Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), em Santa Catarina, e, atualmente, todos os Estados brasileiros contam com um centro do CAS vinculado à Secretaria de Educação. Em Sergipe, o CAS funciona na SEED – Secretaria de Estado da Educação. Os centros têm o objetivo de promover a inclusão do surdo e efetivar sua participação social. Também realiza estudos, pesquisas e capacitações na área da surdez.

Os surdos começam a adquirir alguns direitos graças ao uso e à difusão da Libras e, principalmente, porque muitos pesquisadores se interessaram em estudá-la, por isso políticas públicas estão sendo exigidas pelos próprios surdos, embasados nas teorias dos ouvintes. Diante da insistência dos surdos e de ouvintes militantes, os direitos dos surdos foram assegurados. Em vista disso, Chartier (2009) defende que “[...] as representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhe seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado [...] produzem brechas que rompem as sociedades e as incorporam nos indivíduos [...]” (CHARTIER, 2009, p. 52).

Para Nascimento (2006), dentre os principais eixos temáticos que vêm obtendo prestígio no campo durante a primeira metade do século XX estão a educação infantil, a educação especial, entre outros. Nascimento (2010) enfatiza que a primeira pesquisa desenvolvida sobre Educação Especial no estado de Sergipe em nível de mestrado foi realizada por Rita de Cácia Santos Souza, em 2000.

Segundo Alvez et al (2010), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) defende mudanças no ambiente escolar e nas práticas sociais para promover a participação e aprendizagem dos surdos na escola comum. Muitos desafios estão sendo enfrentados e as propostas educacionais revisadas na busca de novas práticas de ensino e aprendizagem significativas para os surdos.

Dentre as concepções educacionais repercutidas em outros países que influenciaram o Brasil, a concepção oralista defendida por Graham Bell no Congresso de Milão, em 1880, excluiu a língua de sinais do contexto educacional e trouxe atrasos para o Brasil. Conforme Sacks (2010),

quando Bell jogou todo o peso de sua imensa autoridade e prestígio na defesa do ensino oral para os surdos, a balança finalmente pendeu, e no célebre Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em

1880 em Milão, no qual os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi “oficialmente” abolido [...] (SACKS, 2010, p.35).

O oralismo não desenvolveu a aprendizagem e não concretizou a intenção de fazer os surdos falarem. Cria-se, portanto, uma nova concepção, a Comunicação Total, que usava dois métodos: a fala e os sinais, porém usava a gramática da língua do país, uma estrutura não aceita pela linguística e sem sucesso. Surge, então, em meio a um tumulto e revoltas dos surdos – já frustrados com as duas concepções de ensino anteriores –, o bilinguismo, que visa capacitar o surdo a usar as duas línguas: a língua natural dos surdos, a Libras, e a língua majoritária, a Língua Portuguesa, como segunda língua. Essa concepção foi aceita pela maior parte das comunidades surdas, pois não existe unanimidade na educação dos surdos, apesar de as escolas adotarem essa concepção educacional de inclusão e respeito à cultura surda. Embora muitos grupos achem que os surdos devam estudar em escolas segregativas, assim como os profissionais que defendem o implante coclear, ou seja, cirurgias auditivas para implante de chips, profissionais como fonoaudiólogos e alguns surdos também defendem a concepção oralista.

De acordo com essas novas leis, federal e estadual, a rede pública de ensino, através da Secretária Estadual [de Sergipe] de Educação (SEE), garantiu acesso à educação bilíngue, desde a educação infantil até os limites mais elevados do ensino aos alunos surdos (SOUZA, 2009b, p.52, grifo nosso).

Em 2010, o Estado de Sergipe implantou os serviços de intérpretes do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. A Universidade Federal de Sergipe também disponibilizou intérpretes para o Ensino Superior. Atualmente, todas as unidades da federação e muitas cidades já contam com associações de surdos. A Associação dos Surdos de Sergipe (ASSE), localizada em Aracaju, foi fundada em 1990 (SOUZA, 2010b).

Na atualidade, o bilinguismo é uma esperança para a educação dos surdos porque prioriza a língua natural, Libras, e ensino da Língua Portuguesa. As escolas já adotaram essa concepção, porém os surdos ainda apresentam muita dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa, sendo, portanto, uma questão de metodologia. Segundo Souza e Souza (2013a,b), em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, a proposta de

contextualização a partir dos gêneros textuais oferece um ensino completo desde a leitura até a produção escrita, além de possibilitar ao aluno surdo vivenciar os textos de acordo com sua função social, representando um grande avanço na educação dos surdos.

Apesar de a proposta bilíngue favorecer a inclusão dos surdos no ensino regular em oposição ao atendimento oferecido somente pelas escolas especializadas, os surdos reivindicam escolas bilíngues, com estrutura voltada para a história, cultura e identidade surda, com professores e funcionários bilíngues, a Libras como forma de comunicação prioritária e uma grande quantidade de alunos surdos interagindo e discutindo propostas para fortalecer a comunidade surda, um aspecto que ainda não é visto nas escolas regulares. Neste sentido, na visão dos surdos, é importante “[...] também compreender as práticas escolares enquanto dispositivo de transformação material de outras práticas culturais e seus produtos” (NUNES e CARVALHO, 1994, p.58).

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO SURDO

Este subtópico tem o objetivo de caracterizar o aluno surdo em sua definição, identidade e cultura surda; a educação do surdo no Brasil e no mundo; o ensino para surdo e a legislação dos direitos da comunidade surda, fazendo um panorama histórico da situação do surdo.

2.1.1 Definição da pessoa surda

Ultimamente, têm surgido muitas pesquisas sobre o surdo e sobre sua maneira de aprendizagem. Mas o que é um indivíduo surdo? Surdo é o sujeito que tem perda auditiva parcial ou total. Sua principal forma de comunicação é o uso da Língua Brasileira de Sinais. É através dela que ele compreende o mundo a sua volta.

Segundo o MEC/Secretaria de Educação Especial (2005), surdo é o sujeito que compreende o mundo através de experiências visuais e tem direito ao uso da língua de sinais e da Língua Portuguesa, como modo de possibilitar seu pleno desenvolvimento e garantir sua participação em diferentes contextos sociais e culturais.

A Língua Brasileira de Sinais é a forma de linguagem utilizada pela comunidade surda do Brasil e expressa na modalidade visual-espacial, assim como facial e corporal.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002).

Cabe ressaltar que o aluno surdo tem direito aos serviços de intérprete. Mas, que é o intérprete e qual a sua função? É um profissional com formação em Libras e conhecedor da Língua Portuguesa e sua função é intermediar a comunicação entre surdo e ouvinte ou vice-versa. Sua presença é reconhecida por lei em todas as repartições públicas e prioritariamente nas escolas. “É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país; é qualificado para desempenhar a função de intérprete, e também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação)” (QUADROS, 2005, p. 28). E Damázio (2007) complementa a definição sobre o intérprete de Libras desta forma:

É a pessoa que, sendo fluente em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa, tem a capacidade de verter em tempo real (interpretação simultânea) ou, com um pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), da Libras para o Português ou deste para a Libras. A tradução envolve a modalidade escrita de pelo menos uma das línguas envolvidas no processo (DAMÁZIO, 2007, p.49).

A língua de sinais possibilita a comunicação do indivíduo surdo com os ouvintes, mas a grande dificuldade ainda é a falta de profissional na área de tradução e interpretação de libras. “Quando há carência de intérpretes de língua de sinais, a interação entre surdos e pessoas que desconhecem a língua de sinais fica prejudicada [...]” (QUADROS, 2005, p. 28).

Ainda segundo essa autora, os surdos se prejudicam em atividades sociais, educacionais, culturais e políticas. Não se desenvolvem adequadamente na escola, não participam de encontros e reuniões, ficam excluídos da interação social, cultural e política. Portanto, ficam sem direito ao exercício de sua cidadania.

O profissional em interpretação que atua nas escolas é chamado de intérprete educacional, e sua função é possibilitar a inclusão dos indivíduos surdos em salas regulares. “O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação” (QUADROS, 2005, p. 59).

O órgão responsável pelas associações das pessoas surdas que buscam seus direitos é chamado de Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS). No Brasil, essa federação também apoia os profissionais intérpretes e as pesquisas realizadas para o interesse dessa comunidade. “Tais pesquisas associadas às atividades dirigidas pela Federação Nacional e Integração do Surdo (FENEIS) foram responsáveis pelo reconhecimento da língua brasileira de sinais como uma língua de fato brasileira” (QUADROS, 2005, p. 19).

Dessa forma, percebe-se o quanto é importante a difusão da língua de sinais, principalmente quando a família e a equipe escolar conhecem a Libras e, pelo menos, fazem uso das formas mais simples, ou seja, têm o curso básico de Libras.

2.1.2 Breve histórico da identidade e cultura surda

Ao falar dos surdos, é importante ressaltar que eles têm uma identidade baseada culturalmente nas suas experiências visuais, ou seja, há uma história, uma luta por direitos, e toda ela transmitida de forma visual. A maneira como eles organizam o pensamento e se comunicam é visual, e sua linguagem ultrapassa o limite da fala dos ouvintes.

A língua é a principal marca de identidade de uma comunidade ou de uma nação. Quando se trata de surdo, ele divide o mesmo espaço e mesmos costumes dos ouvintes, além de sua língua materna, a LIBRAS, e se enquadrar numa cultura essencialmente visual, adquirindo, assim, uma identidade multicultural, e necessita aprender o português escrito como forma de socializar sua participação junto aos ouvintes.

Caracterizar a cultura surda como multicultural é o primeiro passo para admitir que a comunidade surda partilha com a comunidade ouvinte do espaço físico e geográfico, da alimentação e do vestuário, entre outros hábitos e costumes, mas que sustenta em seu cerne aspectos peculiares, além de tecnologias particulares, desconhecidas ou ausentes do mundo do ouvinte (SALLES, 2004a, p. 40).

Além dos aspectos peculiares em relação à forma de comunicação e de aprendizagem, os surdos ainda dispõem de uma quantidade de tecnologias desenvolvidas para atender a suas principais necessidades, por exemplo: campainha luminosa, alarme vibratório de pulso, detector de choro de bebê. Estas são algumas das tecnologias que fazem parte da vida da comunidade surda de cuja existência os ouvintes não têm conhecimento.

2.1.3 O ensino para surdos

Desde a antiguidade até os dias atuais os surdos enfrentam muitas dificuldades no processo educacional, pois antigamente a concepção de ensino para surdo era através do oralismo. Ou seja, em vez de ensinar os alunos com surdez, as disciplinas escolares, eles eram forçados a falar. Atualmente, essa concepção mudou, e o ensino para surdos ocorre através do bilinguismo, isto é, com o uso das duas línguas: a Língua Portuguesa na modalidade escrita e a Libras como língua natural e pela qual o sujeito surdo tem acesso às informações.

Apesar de na atualidade os surdos terem adquirido alguns direitos, após muitas lutas. Alguns anos atrás, a história foi bem diferente como, por exemplo, o que aconteceu no Congresso de Milão em 1880. Em setembro de 1880, aconteceu o Congresso de Milão, como foi dito anteriormente, no qual se reuniram pessoas de várias nações com o objetivo de discutir qual a melhor forma para ensinar a surdos a linguagem gestual ou oral. Segundo Salles (2004a), nesse congresso, os participantes defendiam que a oralidade era a única maneira que o surdo teria para seu desenvolvimento pleno e uma perfeita participação na sociedade.

Devido à concepção oralista defendida pela filosofia, a educação do surdo teve uma postura médico-clínica. Segundo Salles (2004a), o objetivo do trabalho pedagógico era fazer o surdo falar. Isso era mais importante do que aprender a ler e a escrever. O ensino da palavra nem sempre era possível, pois o surdo tinha dificuldade para compreendê-la, uma vez que a palavra e a oralidade não eram vistas separadamente.

Durante muito tempo as discussões a respeito da educação de surdos são impregnadas de uma visão médico-clínica [...] com a busca da equivalência ao ouvinte, prioriza-se o ensino da fala como centralidade do trabalho pedagógico. A metodologia é pautada no ensino de palavra e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração.

Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever (SALLES, 2004a, p. 55).

Segundo Salles (2004a), a concepção do ensino através do oralismo não alcançou o resultado desejado. No Brasil, os alunos que tiveram acesso a esse método não fazem bom uso da fala, não fazem leitura labial e não participam com naturalidade da interação verbal. Apenas alguns surdos apresentam uma razoável habilidade de expressão e recepção verbal.

Tanto os profissionais quanto a comunidade surda reconhecem que esse fracasso escolar impede o surdo adulto de participar da vida social como, por exemplo, o trabalho. No Brasil, é normal ver surdos com idades avançadas em séries iniciais sem saber escrever e com dificuldades em quase todas as disciplinas. Segundo Salles (2004a), por meio de pesquisas realizadas em Curitiba (1986), pela FENEIS, constatou-se que os surdos têm muitas dificuldades relacionadas aos pré-requisitos da escolaridade, e 74% não chegam a concluir o Ensino Fundamental. Nesse sentido, Salles (2004) complementa que: “[...] segundo a FENEIS, o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando em universidades, e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito” (SALLES, 2004a, p. 57).

É nesse grande dilema dos surdos, sendo obrigados a falar através do oralismo, que surge a proposta do bilinguismo, que intermedeia a aquisição da linguagem, considerando a língua de sinais como primeira língua da comunidade surda e o português a ser aprendido na modalidade escrita para que o surdo possa participar da vida social e de direito junto aos ouvintes.

A educação bilíngue nessa concepção é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino de língua escrita. A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserido (SALLES, 2004a, p. 57).

Segundo Damázio (2007), a abordagem educacional na perspectiva bilíngue almeja a capacitação da pessoa surda para o uso das duas línguas: a língua de sinais e a Língua Portuguesa, tanto no contexto escolar quanto no social. Essa abordagem ainda é recente. Há

carência de professores bilíngues e os currículos e os ambientes escolares são inadequados. Também existem outros fatores, como dificuldade para formação de professores surdos a curto prazo, presença contínua de um professor de português e falta de conhecimento em relação ao bilinguismo. Porém, depois do reconhecimento da Libras pelo decreto 5.626/05, a organização de turmas bilíngues é mantida no mesmo espaço escolar.

Inicialmente, a história do ensino para surdos foi marcada por lutas e injustiças, mas ultimamente eles têm conquistado alguns direitos que ainda são poucos, mas já são uma grande vitória. Hoje eles têm a linguagem de sinais através da qual podem ser compreendidos. Dessa forma, esta é a principal conquista da comunidade surda e continua em busca de um ensino de qualidade que priorize suas necessidades e considere sua cultura e identidade.

2.1.4 Legislação da inclusão social e os direitos dos surdos

A longa história do sujeito surdo foi marcada por muita luta em busca dos direitos de reconhecimento da língua como parte da forma de comunicação da comunidade surda, marcando sua identidade e cultura e, também, por uma educação de qualidade, e logo os resultados começaram a aparecer.

A primeira manifestação em prol da defesa de direitos dos surdos de grande marco na educação dessa comunidade foi a Declaração de Salamanca, de 1994. Trata-se de um documento de referência mundial que tem por finalidade orientar o processo de inclusão. Em se tratando da educação do surdo, a Declaração de Salamanca defende a importância de que a educação deste deve ser desenvolvida a partir do direito e do reconhecimento da língua de sinais, que funciona como primeira língua para o indivíduo, sua língua natural. Tal documento também destaca uma nova visão sobre a inclusão social, no sentido de ampliar seu conceito e função.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e providência deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em

escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Foi através dessa orientação que, no Brasil, pensou-se numa educação inclusiva que beneficiasse a todos. Aliás, “todos têm direito à educação”. Educação inclusiva é a forma de ensino que prioriza tanto alunos com deficiência quanto alunos sem deficiência num mesmo ambiente escolar, partilhando dos mesmos conhecimentos e cultura.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), o princípio fundamental da escola inclusiva é garantir que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas tenham. A escola inclusiva também deve reconhecer e responder a tais necessidades de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada aluno, assegurando, assim, uma educação de qualidade e igualitária, partindo de um currículo adequado, e a escola tem a responsabilidade de oferecer apoio continuado para as crianças com deficiência dentro dela própria. Esse apoio é chamado de salas de recursos, que têm o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem para suprir as necessidades encontradas na sala de aula.

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimento pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam currículo e participem da vida escolar (ALVES, 2006, p. 13).

É interessante ressaltar o que Damázio (2007) traz sobre educação inclusiva para pessoas com surdez, no que diz respeito às questões relacionadas aos limites e possibilidades e, também, à existência de preconceitos ainda nas atitudes da sociedade no tratamento das pessoas surdas, assim como ao ensino de Língua Portuguesa para essa comunidade. Vejamos:

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político- cultural e ter perdas

consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem (DAMÁZIO, 2007, p. 13).

Segundo Damázio (2007), a inclusão do aluno com surdez se mostra necessária desde a educação infantil até a educação superior, utilizando-se dos recursos de que necessita para amenizar as barreiras no processo educacional e desfrutar de seus direitos escolares, desempenhando sua cidadania de acordo com os princípios legais do Brasil.

Para o alcance da cidadania de forma legal, os surdos precisam compreender a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Esse é o grande desafio para a escola, pois os surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo: o estudo científico relacionado à palavra, à leitura e à escrita (DAMÁZIO, 2007).

Percebe-se que os alunos surdos precisam de uma metodologia adequada de ensino e também têm um ritmo de aprendizagem a ser considerado. Atualmente, o que se tem visto é um grande número de alunos com atraso significativo na aquisição da linguagem, devido à falta de leitura que também tem dificultado a produção textual.

O aluno surdo tem direito a um atendimento especializado, chamado de AEE – Atendimento Educacional Especializado oferecido no contraturno para amenizar suas dificuldades no caso da Língua Portuguesa, oferecendo, assim, subsídios para a efetivação da inclusão da pessoa com surdez no ensino comum. Porém, surge o seguinte questionamento: O AEE como é feito atualmente em Sergipe supre as necessidades da pessoa surda? Segundo Damázio (2007), o atendimento dos alunos com surdez acontece no contraturno em três momentos distintos: ensino em Libras, o ensino de Libras e o ensino de Língua Portuguesa.

O processo de ensino e aprendizagem desses alunos é de responsabilidade da equipe escolar, com um trabalho coletivo entre professores do ensino regular, intérprete e professor da sala especial. Damázio (2007) explica:

O Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa é preparado em conjunto com professores de Libras e o da sala comum. A equipe analisa o desenvolvimento dos alunos com surdez, em relação ao aprendizado e domínio da Língua Portuguesa (DAMÁZIO, 2007, p. 40).

Depois da defesa mundial da Declaração de Salamanca, a constituição de 1988, em seu capítulo da Educação Nacional, afirmou que todos têm direito à educação, sendo sua garantia, um dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade para o desenvolvimento pleno do cidadão. Isso pressupõe que as pessoas com deficiência têm direitos igualitários, uma vez que elas não são excluídas, “a Educação é direito de todos”.

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Percebe-se que os direitos são muitos, e em se tratando de educação especial, essas garantias devem ser reconhecidas por lei de acordo com a necessidade e com o seu contexto sociocultural. Logo, o Conselho Nacional de Educação iniciou a reorganização das diretrizes da educação especial na educação básica que foi definida da seguinte maneira:

Educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se como um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes das da maioria de crianças e jovens, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino (BRASIL, Conselho Nacional de Educação, 2002).

Nesse conceito, estão destacados alguns pontos cruciais para a realização das práticas educacionais a serem desenvolvidas com o aluno especial: o direito a recursos e serviços educacionais para amenizar suas necessidades e a variedade de ações que norteiam o desenvolvimento da educação e do ensino nos seus diferentes níveis e modalidades. Cabe ressaltar que entre esses recursos e serviços educacionais para amenizar as necessidades do aluno especial está o direito aos serviços de intérprete, mesmo que sem regularização.

O direito à educação realizada em salas de aula regulares e o atendimento extraclasse para viabilizar melhor sua aprendizagem, na própria escola ou fora dela, são assegurados também na LDBEN nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996:

§ 2º o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Observa-se que o ensino para educandos com deficiência é prioritariamente⁶ realizado na sala regular e, caso não seja possível a adequação do aluno, o ensino será realizado em outros ambientes mais estruturados para suprir tais necessidades. Embora exista outra interpretação da legislação, Mantoan (2006) afirma que a inclusão questiona a integração, por acreditar que não basta inserir o aluno sem transformar as concepções de escola que temos hoje. Preza-se pela inclusão educacional e social como forma de amenizar os preconceitos e os pensamentos equivocados de que as pessoas com deficiência não aprendem.

A Lei nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua natural da comunidade surda, apoia e recomenda a difusão do uso da Libras, possibilita o acesso bilíngue das informações em espaços institucionais e também dá respaldo para a capacitação de profissionais que trabalham com pessoas surdas.

Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão facial a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil.

[...]

Parágrafo único. A língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002).

⁶ Para que haja a inclusão dos alunos surdos, estes devem estudar juntamente com os ouvintes; porém, se não for possível por algum motivo de adaptação, distância ou outro, o aluno, de acordo com a decisão da família, pode estudar numa escola especializada somente para surdos, por exemplo.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, promulga a acessibilidade de barreiras e de comunicação a todas as pessoas com deficiência, com o intuito de mostrar o avanço dos direitos dos surdos. Cabe mencionar que a lei da acessibilidade de comunicação e da informação ajudará bastante, e que a implicação do número de profissionais intérpretes facilitará a comunicação dessa comunidade e de todos aqueles que têm dificuldade com o acesso à informação, seja através de imagens, de sons, de sinais, entre outros. O importante é que haja comunicação com qualidade.

Art.18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art.19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas com deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (BRASIL, Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000).

O quadro referente à educação especial tem mudado num âmbito ainda pequeno. Embora as escolas já tenham aberto as portas à demanda de alunos com deficiência, percebe-se que em relação à acessibilidade física, existe uma pseudoacessibilidade, ou seja, a acessibilidade é feita somente para cumprir a lei, mas não é pensada para alunos com deficiência, portanto, muito ainda precisa ser melhorado. Algumas escolas já dispõem de materiais especializados e também de profissionais qualificados, tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula, como no caso dos intérpretes de Libras. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta as leis anteriores e dá respaldo total para o desenvolvimento educacional e social da comunidade surda. “Art. 1º – Este decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000” (BRASIL. Secretaria Especial de Editoração e Publicação, Senado Federal/Brasília – DF, 2006).

O reconhecimento da oficialização e difusão da Libras é uma grande conquista para a comunidade surda, pois é fruto de muita luta, e, finalmente, os surdos terão oportunidade de acesso ao conhecimento, à cultura, à aprendizagem do português e a reivindicar mais direitos;

ou seja, é o ponto de partida para outras conquistas como, por exemplo, um ensino de qualidade que priorize suas verdadeiras necessidades; enfim, a inclusão social.

Atualmente, a proposta inclusiva defende a educação dos surdos no ensino regular em oposição ao atendimento oferecido somente pelas escolas especializadas. Através desse processo de inclusão, a língua de sinais é reconhecida como fundamental para o acesso aos conteúdos escolares, inclusive na aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita. Mas nem sempre foi assim. Veremos a seguir as concepções aplicadas no ensino para surdos ao longo dos anos.

2.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS AO LONGO DA HISTÓRIA

Metodologias são formas de ensino que, através de recursos didáticos, unem explicação e aprendizagem para o ensino em geral. Contudo, o ensino de Libras como segunda língua requer uma metodologia ou um norteamento de como desenvolver a aprendizagem dos alunos. Segundo Brown (1994 apud GESSER, 2010), metodologia é um conjunto de procedimentos explicáveis com pressupostos recomendáveis para ensinar uma língua. Já estratégia é o uso da metodologia de forma adequada para determinado fim, ou ainda a prática de uma ação que intermedia um objetivo. Com base nesse princípio, é possível salientar que algumas metodologias e estratégias foram sendo usadas e ampliadas ao longo do tempo para a educação dos surdos.

Durante muitos anos, os surdos foram ignorados pela sociedade, pois acreditava-se que eles eram incapazes de pensar e aprender algo que lhes fosse ensinado. Enquanto isso, outras pessoas estavam preocupadas com a aprendizagem dos surdos, e durante a observação dos surdos juntos, perceberam que estes se comunicavam através dos gestos e que havia uma lógica nessa comunicação. A partir desses gestos foi criado o alfabeto manual, importante instrumento para o ensino dos surdos, embora o objetivo fosse a fala. Por isso, o abade de L'Épée utilizava o sistema de sinais metódicos (sinais + fala). Dessa forma, iniciaram-se as metodologias usadas no ensino para surdos, algumas das quais não atingiram os resultados esperados, e uma delas mostra um amplo campo de estudo, desenvolvimento, planejamento e promete resultados satisfatórios.

2.2.1 Oralismo

O oralismo foi, e ainda é, em menor proporção, uma concepção usada no ensino para pessoas com surdez com o objetivo de estimular a fala. Segundo Goldfeld (2002) e Sacks (1989), e outros estudiosos, os primeiros educadores de pessoas com surdez eram da Europa (séc. XVI), e criaram diferentes metodologias de ensino. Muitos utilizavam a língua oral auditiva, pois o objetivo maior era a fala. E para chegar a esse propósito utilizam também a língua de sinais, datilologia (alfabeto manual) e outros códigos visuais, associando ou não esses diferentes meios de comunicação.

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que devia ser minimizada pela estimulação auditiva. Este estímulo possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade (GOLDFELD, 2002, p.34).

Percebe-se que todo entusiasmo estava ligado a outro fator: tornar os surdos iguais aos ouvintes, ou seja, queriam ouvintizá-los. Nessa mesma linha de raciocínio, Soares (2005) também defende que:

A opção pelo oralismo na educação dos surdos vinha, desta vez, acompanhada de um comportamento entusiástico pela sua educação. Através de um determinado método, os surdos seriam normalizados, escolarizados e tornar-se-iam cidadãos iguais aos outros (SOARES, 2005, p.81).

A prática dessa nova concepção de ensino direcionada exclusivamente para a aprendizagem e compreensão da fala, nesse período, foi compreendida como solução para a educação dos surdos. Porém, para que o ensino obtivesse êxito e posteriormente acontecesse a integração social, era preciso que o professor dominasse algumas técnicas que visassem à oralização.

Soares (2005) defende que, ao restringir a solução da integração dos surdos à aplicação de um conjunto de técnicas, impediu-se que a problemática da discriminação do deficiente pudesse ser analisada sob a ótica dos critérios de homogeneização para inserção no

processo produtivo, questão fundamental para se adquirir real compreensão dos processos de marginalização da pessoa com deficiência.

É importante deixar claro que essa opção metodológica representa uma base de organização na educação que trouxe uma melhor expectativa em relação ao papel da escola frente ao ensino para surdos, fator praticamente inexistente no século XIX.

Outro fator importante foi a grande influência europeia na educação comum e também na educação dos surdos. Contudo, na década de 1940 se percebe uma mudança de orientação dos modelos estrangeiros. Segundo Soares (2005), essa mudança de orientação dos modelos estrangeiros, dos europeus para os norte-americanos, pode explicar, no ponto de vista interno, a implementação do método oral no Brasil pela diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Ana Rímoli. A autora supracitada afirma que

[...] as medidas tomadas a respeito das definições metodológicas da educação de surdos, baseadas não somente numa política de modificação do Instituto, mas no sentido de ampliar esse tipo de serviço para todo o país, podem ter sido uma iniciativa da própria Ana Rímoli, influenciada pelo momento, o que teria levado, inclusive, a traduzir para o português várias publicações a respeito das experiências realizadas nos Estados Unidos, no ensino da linguagem oral para surdos (SOARES, 2005, p.82).

Essa mesma autora também insere outro fato relevante. Ana Rímoli, antes de assumir a direção do Instituto de Educação de Surdos, participou da comissão de inquérito que investigava irregularidades no instituto, o que possibilitou à sua atuação uma certa credibilidade.

Em 1995, surgiu uma publicação que colocava em prática a lei criada em 1951, que determinava a criação de escolas primárias para “anormais” e dizia que o regime de segregação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos não atendia à determinação dessa lei, mas o Instituto tinha a possibilidade de oferecer orientação técnica às escolas que aceitassem matrículas de crianças surdas. Considerava-se que naquele momento existia um número suficiente de professores capacitados pelo próprio Instituto para atuarem nessas escolas primárias.

O ministro havia afirmado que, diante do problema da surdo-mudez, a tarefa do governo federal não era tanto de melhorar o ensino, mas de estendê-lo. Talvez a Campanha [Campanha de Educação do Surdo Brasileiro] tenha contribuído para garantir esse propósito, pois, de fato, houve um crescimento significativo nos serviços de atendimento ao surdo a partir de 1958 [...] (SOARES, 2005, p.90).

Nesse momento, o país contava com cerca de 348 professores especializados, e no final de 1958, seriam diplomados mais 32, somando um total de 380. Os 32 novos diplomados compunham uma turma de professores de outros Estados que estavam frequentando o curso de especialização com duração de um ano. Percebe-se que houve uma mobilização nacional para que de fato a educação do surdo fosse efetivada.

Nesse período, surgiu também a Campanha de Alfabetização de Adultos e Adolescentes que, diferentemente da campanha de educação do surdo brasileiro que tinha o objetivo de ensinar o surdo a falar, pretendia erradicar o analfabetismo no Brasil através da leitura e da escrita para combater a marginalidade. Já para a Campanha de Educação dos surdos, bastaria deixar de ser mudo para ser útil e produtivo.

Há uma marca de distinção na própria construção dos objetivos das duas propostas – ler para os ouvintes e falar para os surdos – que faz modificar a ação sobre o ouvinte analfabeto e sobre o surdo-mudo e que expressa a hierarquia da posição social ocupada por um e por outro, Soares (2005).

Entretanto, a Campanha de Educação dos Adultos e Adolescentes não obteve o resultado esperado, mostrando que não era necessária somente a linguagem oral para o ensino ter eficiência, uma vez que a aprendizagem do aluno surdo estava subordinada à fala, ao quociente de inteligência, à perda da audição e à disposição para essa aprendizagem.

A educação do surdo, nesse período, não foi especificamente para as pessoas que frequentavam a escola, pois não havia uma preocupação com os conteúdos escolares, mas sim com o fato de que essas pessoas precisavam de um tipo de educação que suprisse suas necessidades mais gerais, a comunicação. Nesse momento histórico, foi tido como único método o ensino da fala, o qual era considerado a solução para o problema. Soares (2005) diz que

[...] todas as metodologias empregadas, quer tenham sido através de gestos, quer tenham sido através da escrita, ou através da fala, preocuparam-se fundamentalmente com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples, comum, cotidiana. Aspecto este, sem dúvida, importante, sem o qual não há interação social possível, assim como foi importante o ensino da fala em determinadas épocas, [...] que as relações sociais se davam quase que exclusivamente através da língua oral. Mas esta, [...] não era a única habilidade necessária a ser adquirida na década de 50 (SOARES, 2005, p.115).

Dessa forma, percebe-se que a concepção de oralismo utilizada nessa época não deu conta de preencher todas as lacunas encontradas na educação dos surdos, pois carregou mais um caráter assistencialista, ou seja, do dever moral. Portanto, foi necessário repensar uma concepção educacional para surdos que contemplasse as suas principais necessidades de comunicação e fosse base para a aprendizagem formal da escola. Sendo assim, surgem outras concepções.

2.2.2 Comunicação Total

Após cem anos de tentativas com a concepção oralista, constatou-se que os surdos educados através do oralismo nunca iriam se comunicar ou falar com êxito como os ouvintes, e mesmo com essas práticas, impostas pelo Congresso de Milão, as pessoas surdas continuavam se comunicando através dos sinais. Percebeu-se que seria viável, diante da situação, que os surdos utilizassem toda e qualquer forma de comunicação. É a partir dessa decisão que surge, em 1970, a concepção conhecida como Comunicação Total.

De acordo com Perlin & Strobel (2006), em meados de 1960 foi desenvolvida a Comunicação Total, após o fracasso do Oralismo puro. Por esse motivo, muitos sujeitos surdos começaram a ponderar em juntar o Oralismo com a LS, simultaneamente, como uma alternativa de comunicação.

O uso de qualquer estratégia tinha a intenção de resgatar a comunicação das pessoas surdas. Este modelo combinava a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros recursos que completassem o desenvolvimento da língua oral.

Nesse sentido, combinando vários recursos, criou-se, no Brasil, o português sinalizado, uma estrutura não aceita pela linguística porque desvaloriza a estrutura da língua de sinais, aspecto que será aprofundado mais adiante. “Essa proposta de alfabetização está

ligada ao português sinalizado, ou seja, como toda língua necessita ser estudada no contexto, também a LS apresenta-se de forma contextualizada” (FILHO E OLIVEIRA, 2010, p.798). Contudo, Ciccone (1996) defende a comunicação total como uma valorização de abordagens e comunicações alternativas.

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal [...]. A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo, lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito (CICCONE, 1996, p.06-08).

Contrário ao que se pensava, a concepção da Comunicação Total também não surtiu o resultado esperado. A Comunicação Total não surgiu para fazer negação ao Oralismo, pois este ainda é utilizado na educação de surdos. Segundo Marchesi (1995), a Comunicação Total não está em oposição à utilização da língua oral, mas apresenta-se como um sistema de comunicação complementar.

Nesse sentido, apesar de Ciccone (1996) defender a Comunicação Total como uma valorização de abordagens e comunicações alternativas, ela combinava vários recursos e criou, no Brasil, o português sinalizado, uma estrutura não aceita pela linguística porque desvaloriza a estrutura da língua de sinais. Essa abordagem defendia o uso simultâneo das duas línguas: a fala e os sinais, conhecido como bimodalismo, e por serem duas línguas diferentes, estrutural e gramaticalmente, dificultavam a aprendizagem dos alunos. Então, surge o bilinguismo.

2.2.3 Biliguismo

É uma concepção de ensino para surdos, o qual consiste em trabalhar com duas línguas no contexto escolar, são: a Língua Portuguesa (escrita) e a Língua Brasileira de Sinais – Libras. A concepção bilíngue é utilizada atualmente com alunos surdos em praticamente todas as instituições educacionais brasileiras.

É importante mencionar a diferença do Bilinguismo com as concepções educacionais anteriores. Lacerda (1998) afirma que o bilinguismo:

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra (LACERDA, 1998, p.10).

Ainda conforme esse autor, que defende a concepção bilíngue, argumentando que os surdos adquirem conhecimentos por meio do canal visual, a mistura entre línguas utilizadas na Comunicação Total dificultava a aquisição de conhecimentos pelos surdos, pois cada língua tem características próprias e independentes. Há um fator importantíssimo, acredita-se que seja impossível uma mesma pessoa falar simultaneamente duas línguas (sinalizada e oral) no ambiente escolar ou em qualquer outro lugar.

A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessíveis à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. [...] Na adoção do bilinguismo deve-se optar pela apresentação simultaneamente das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária) (GUARINELLO, 2007, p. 45-46).

Nota-se que o bilinguismo é uma concepção que foi adotada através das reivindicações dos próprios surdos, ou seja, das lutas que resultaram em direitos, pois essa

abordagem tem possibilitado o acesso a duas línguas dentro de um contexto: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Hoje, a Libras é obrigatória por lei, e os surdos têm direito a serviços de intérpretes em todas as repartições públicas, principalmente na escola. Isso vem desencadeando muitas pesquisas e discussões, trazendo novas possibilidades ao ensino destinado aos surdos.

Para Perlin e Strobel (2006), a comunidade surda almeja uma educação bilíngue, na qual os professores saibam Libras, tenham conhecimento sobre a cultura surda e, conseqüentemente, preparem metodologias bilíngues/surdas adequadas ao crescimento do aluno surdo nessa escola, havendo assim uma melhor relação professor/aluno.

Percebe-se que vários autores destacam e defendem a importância de a pessoa surda ter acesso aos conteúdos escolares e aos demais conhecimentos por meio da Língua Portuguesa (escrita) e da Língua de Sinais. A língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento dos surdos em todas as esferas do conhecimento; propicia a comunicação do surdo com o ouvinte e com o surdo, desempenha também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

O bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral.

No Brasil, a Língua de Sinais é denominada Língua Brasileira de Sinais – Libras, e atualmente tem se destacado em virtude dos movimentos da Comunidade Surda e pelo processo de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. A regulamentação da Libras ocorreu por meio da Lei nº 10.436/2002, e o Decreto nº 5626/2005 regulamenta esta lei em cujo Artigo 3º cita a inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2005).

O ensino de Libras nos cursos superiores já está acontecendo nas faculdades e universidades que oferecem a disciplina em todos os cursos de licenciatura e bacharelado.

Desta forma, a Libras deixa de ser restrita aos surdos, professores especialistas e intérpretes e passa a ser conhecida por muitas pessoas. Este fator concretiza o objetivo da comunidade surda brasileira, que é a difusão da Língua de Sinais.

Outro fator importante é que a educação de surdos deve ser bilíngue desde a educação infantil. O ensino-aprendizagem às crianças surdas deve ocorrer por meio da Libras como primeira Língua ou Língua 1 (L1) e da Língua Portuguesa, como segunda Língua ou Língua 2 (L2). Entretanto, mesmo com todas as leis propostas, percebe-se que a educação de surdos ainda precisa se adequar a essas políticas, pois deixa muito a desejar, desde a falta de profissionais até a estrutura das escolas. Por língua de sinais entende-se que é

[...] uma língua natural em organização em todos os níveis gramaticais prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Sua produção realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio de processos visuais, por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial (FERNANDES, 2002, p.4).

A comunicação por meio da fala usa, necessariamente, a linguagem oral, no entanto, quando a comunicação ocorre por meio da língua de sinais, “[...] o primeiro aspecto a considerar é que essas línguas utilizam a modalidade visuo-espacial, que se distingue da modalidade oral-auditiva, utilizada pelas línguas orais” (SALLES, 2004, p.78). Segundo Skliar (2006), o indivíduo, ao usar a língua de sinais, tem um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive. Essa interação demonstra suas capacidades de interpretação do mundo, desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados.

A partir da concepção bilíngue o surdo deixa de tentar seguir o modelo do ouvinte e passa a desenvolver sua identidade e sua cultura no contato com seus pares e com os professores bilíngues. “O surdo não precisa almejar uma vida semelhante à do ouvinte, podendo assumir a sua surdez” (GOLDFELD, 1997, p.138). Diferente de outras ações realizadas pelo homem, a linguagem só se desenvolve por meio da interação com outra pessoa que tenha domínio da fala. É uma habilidade passada de geração a geração, ensinando e aprendendo (SACKS, 2010).

Dessa forma, a partir da concepção bilíngue, além de toda a formalidade escolar de profissionais capacitados, atendimento de AEE, entre outros, o surdo precisa ser inserido em um ambiente favorável para a aquisição das duas línguas. Para tanto é necessário cercar-se de

peessoas que tenham domínio de ambas as línguas; no caso do Brasil, a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – Libras, pois, quanto mais cedo o surdo aprender a língua de sinais, mais cedo ele dominará os conhecimentos da escola e conhecimentos gerais, conquistando assim a sua autonomia.

2.3 A ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Com o fato de que a escola pública precisa atender à diversidade, surgem muitas perguntas relacionadas ao ensino, à gestão, à formação docente, à participação da família, ao papel do Estado, à questão política, à educação inclusiva; e, inicialmente, convém salientar e esclarecer o conceito de escola pública na visão do professor Saviani (2005) para que a discussão seguinte seja melhor compreendida. Ele diz que:

[...] o público se contrapõe ao privado, e, por isso, se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual. Em contrapartida, público está referido àquilo que diz respeito à população, o que lhe confere o sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites. Finalmente, público está referido ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade (SAVIANI, 2005, p.02).

Em termos gerais, a escola pública pensada e estruturada para todos é alvo do sistema capitalista, que vem derrubando todas as formas de a escola cumprir seu papel de formação de cidadãos autônomos, ou seja, críticos e capazes de pensar por si mesmos. Nesse contexto, a educação é vista e mantida apenas como uma forma de “eficiência econômica” (REIS, 2006, p.14). A escola pública só é frequentada porque o mercado de trabalho exige pessoas qualificadas. Perdeu-se a valorização do ambiente escolar como lugar para se adquirir conhecimento e formação para exercício da cidadania. Nele ganha lugar a demanda por conhecimento e informações devido à competitividade. Conforme Reis (2006),

[...] na descontinuidade do mundo contemporâneo, a educação ganha cada vez mais importância porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações. Exige-se cada vez mais

competências, habilidades e capacitações para o mundo do trabalho e do progresso científico-tecnológico, fruto do fortalecimento e da universalização do capitalismo industrial através da globalização e de políticas neoliberais (REIS, 2006, p.21).

Diante dessa situação, a escola pública absorve problemas de toda ordem: gestão, política, econômica, familiar, de identidade, ou seja, vive em crise. Segundo Mantoan (2001), a inclusão prova uma crise na escola, ou melhor, uma crise de identidade, que também abala a identidade do professor e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. Portanto, é pertinente perguntar: Como a escola pública se define enquanto instituição principal para formação dos cidadãos, englobando inserção no mercado de trabalho, convivência social e respeito às diversidades? Reis (2006) responde da seguinte forma:

É preciso e urgente, ir muito mais além: formar indivíduos dotando-os não só de conhecimento científico de qualidade, mas também e, principalmente, formá-lo enquanto cidadão capaz de inserir-se no mundo do trabalho de forma competente e, mais ainda, de saber conviver com grupos distintos, respeitando suas potencialidades e singularidades (REIS, 2006, p.14).

Partindo desse princípio, a escola tem como função assegurar a todos o acesso ao conhecimento e garantir a permanência na escola sem distinção de sexo, idade, cor ou classe social, ou seja, receber toda a diversidade e criar alternativas para formação dos seres humanos pautada, além do conhecimento, no respeito às diferenças.

Assim compreendida, faz-se necessária uma educação que não tenha preconceito em relação às diferenças e que atenda às necessidades específicas de cada indivíduo; que se organize para que qualquer educando tenha as mesmas possibilidades e oportunidades de acesso, de aprendizagem e de convivência em todas as instâncias da sua vida, isto é, no trabalho, na família e na sociedade (REIS, 2006, p.15).

A perspectiva escolar de receber a diversidade pautada numa “Educação para Todos” foi firmada em 1990, numa Conferência Mundial realizada em Jomtiem, na Tailândia, com o objetivo de “satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem como instrução primária, alfabetização, conhecimentos gerais e capacidade para a vida” (REIS, 2006, p.15).

Após essa discussão, surgiu o movimento da Escola Inclusiva, que tem como objetivo primordial a educação de todos os alunos no ensino regular.

Esse movimento é um programa educacional que busca atender à diversidade respeitando os limites de aprendizagem dos alunos com deficiência e criando alternativas para a inserção de todos, sem excluir aqueles que possuem alguma necessidade específica, pois todos têm direito a acessar e permanecer na escola com ensino de qualidade e com complementação de estratégias e metodologias criadas por especificidade para que o aluno consiga avançar com as condições mínimas de aprendizagem: letramento e resoluções matemáticas.

Para tal, a escola precisa estar bem preparada, com uma equipe pedagógica que conheça a política da educação inclusiva, e mais que isso, tenha compromisso com sua verdadeira função social, buscando sempre se aprimorar e tentar resolver seus atuais problemas em conjunto: direção, professores e pais, com a intenção de tornar a permanência, principalmente dos menos favorecidos em termos econômicos, culturais e sociais, num ambiente que almeja os mesmos propósitos da maioria da população, a igualdade.

Reconhecer a diferença entre os sujeitos individuais e sociais não é mesmo que legitimar a desigualdade. Pelo contrário, toma-se a própria diferença, sobretudo aquela que é fruto da desigualdade, como ponto de partida real para a auto-superação naquilo que diz respeito ao sistema educativo. Sabemos que a desigualdade não é gerada na escola, mas na sociedade. A escola pode reforçá-la ou contribuir para sua superação (FRIGOTTO, 2005, p.248).

Todavia, esse é o grande desafio da escola pública secularmente pautada na padronização como forma única de disciplina e avaliativa de competências por méritos próprios. O processo de autoavaliação pautado nos princípios da educação inclusiva é um divisor de águas porque põe toda a tradição escolar num momento de reflexão em busca de estratégias que venham a superar as desigualdades sociais, intensifiquem a inclusão e, conseqüentemente, visualizem a transformação social.

Então, a escola que agora tenta superar a quebra da tradição e se reconstruir enquanto instituição formadora de todos os cidadãos, inclusive os que apresentam necessidades diferenciadas, tem também a missão de superar as desigualdades sociais, instaurar uma

inclusão numa perspectiva de respeito às diferenças e formação do cidadão consciente que vise à transformação social.

2.3.1 A Formação docente para a diversidade

A construção de uma escola com educação de qualidade e democrática perpassa pelo reconhecimento de reflexão sobre a prática docente como critério primordial para se chegar ao nível de ensino condizente com a realidade atual. Reclama-se muito que a formação dos professores não condiz com a prática escolar, e os professores não estão preparados para atender às necessidades do alunado, que, como já foi dito, é um público heterogêneo.

Libâneo (2001) entende que educação de qualidade promove para todos o domínio de conhecimento e o desenvolvimento de atividades cognitivas operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais do aluno, a exemplo de inserção no mercado de trabalho e a constituição da cidadania, com o objetivo de formar uma sociedade mais justa e igualitária.

Em outras palavras, uma escola com qualidade social significa que interage com a formação política e se baseia no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais com um objetivo mais amplo, a inclusão. Já para Demo (1998), a qualidade é, genuinamente, um atributo humano; ou seja, a qualidade essencial para o processo de cidadania está intimamente relacionada à competência de fazer-se sujeito, capacidade de agir, intervir na realidade, portanto, capacidade participativa, sem dar lugar à condição de objeto ou de massa de manobra; a qualidade essencial é ser esclarecido.

A garantia da qualidade social do ensino é, portanto, a crença na possibilidade de propiciar a todos uma educação como condição fundamental para a igualdade e a inclusão social. Isso implica fundamentalmente na integração de todos os envolvidos – professores, acadêmicos, gestores e apoio administrativo articulado – na relação com o entorno sociocultural (REIS, 2006, p.21).

Então, percebe-se que os professores são guias no processo ensino-aprendizagem no qual a base são os alunos. Diante disso, os alunos são produtores do próprio conhecimento e estão sendo direcionados, ou seja, guiados para a autonomia. Portanto, a formação docente é o

primeiro e mais importante passo dado pela escola na exigência de uma educação de qualidade, diante do princípio de que se a escola investe na formação dos professores, esse conhecimento vai se refletir na prática docente, e esta será contemplada na formação do aluno. Nesse sentido, Reis (2006) esclarece que:

[...] o professor é considerado como um profissional autônomo que reflete constantemente sobre sua prática cotidiana para compreender as soluções específicas que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem e do contexto em que tem lugar o ensino, o que propiciará autonomia e emancipação dos que participam na tarefa educativa (REIS, 2006, p.47).

Nessa concepção, e com a consciência da relevância do papel do professor, não se pode deixar de falar da formação universitária que carrega consigo a grande missão de “[...] fomentar a construção e elaboração do conhecimento de forma a assegurar tanto o desenvolvimento profissional como a formação humana e social” (REIS, 2006, p.47). E não é demais acrescentar que a formação universitária também engloba os conhecimentos sobre educação inclusiva. Afinal, são esses professores que vão lidar com os alunos com deficiências na escola inclusiva. Nesse sentido, “assegurar que os professores tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo” (MITTLER, 2003, p.189).

Criou-se no meio docente um ciclo vicioso ou “jogo do empurra-empurra” no qual os professores defendem um discurso de que o município, o Estado e o Governo Federal não investem na formação continuada dos professores, não se têm condições dignas de trabalho, não se tem uma remuneração condizente com sua prática ou sua jornada de trabalho, e o Governo defende a falta de verba pública para investir mais na educação. Até quando o sistema escolar vai ser cúmplice de um discurso político? Quando a escola vai ser, realmente, protagonista da história da educação e formação dos indivíduos de maneira consciente, sem politicagem e sem alienação? São muitas perguntas, e poucas respostas. O que se consta no cotidiano é que há um descaso em relação à educação que afeta todos os setores da sociedade, pois, sem uma educação efetiva, a ignorância e a violência dão seu sinal de alerta mostrando que todo o processo precisa ser refletido e redimensionado.

A formação dos professores, além de se pautar nas preocupações com as questões histórico-sociais que condicionam o trabalho docente, deve levar em consideração a real

necessidade dos educandos da atualidade e se atualizar com e para eles, pois esses itens, se passados despercebidos, interferem na qualidade do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a educação inclusiva que hoje vem sendo discutida constitui um projeto amplamente desenvolvido. Apesar dos ajustes necessários, trata-se de um tema que precisa ser mais discutido e estudado amplamente no nível superior para que ele desça em forma de ações e atitudes para a educação básica. Por isso, “[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber uma preparação na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional” (MITTLER, 2003, p.35).

Nesse novo contexto de inclusão, de demandas e desafios do mundo globalizado, a formação do indivíduo, cidadão, requer um sujeito ativo, participativo, criativo, comunicativo, consciente e capaz de se relacionar bem com todas as pessoas e que tenha uma visão holística, ou seja, dos problemas como um todo, e que seja responsável na convivência em sociedade. É importante que esse também seja um objetivo da formação do profissional e da formação cidadã. Em outras palavras, deve-se considerar a formação humana, a sua totalidade.

Logo, Libâneo (2001) defende que esse tipo de formação perpassa pela busca da qualidade social de ensino, que diz respeito à qualidade cognitiva dos processos de aprendizagem, numa escola que inclua todos. Por isso, os cursos de formação de professores precisam prepará-los para o convívio e a aprendizagem com o outro, respeitando seus limites sociais, psicológicos, biológicos e cognitivos. Na realidade, “essa é a essência humana” (REIS, 2006, p.48).

Para uma prática condizente com a demanda da escola atual, pensando a escola como um ambiente de alunos heterogêneos, é preciso considerar também que a formação didático-pedagógica, que deverá pautar-se em metodologia e estratégias flexíveis em termos políticos e práticos, tenha, na sua visão global, um projeto bem mais amplo de multiculturalismo⁷. Segundo Mantoan (2001), a inclusão depende não somente de uma reforma de pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e continuada dos professores, a qual possa torná-los capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora.

⁷ Multiculturalismo é um termo utilizado para se referir às diversas culturas dos sujeitos diferenciados que compõem o território brasileiro, várias etnias, costumes, hábitos, valores, línguas, entre outros.

É importante compreender que a inclusão não é um discurso realizado apenas por professores e educadores ou militantes da educação preocupados com a formação humana na sua totalidade, como veio se discutindo até aqui. Esse discurso vai mais além, pois isso “implica viver a realidade das diferenças individuais e sociais de forma ética e respeitosa, ‘já que igualdade não existe na humanidade’” (REIS, 2006, p.49). Ainda que todos entendam igualdade como a mesma forma de tratamento para todos, no caso da educação especial, os professores e os pais precisam compreender que para ser igual, primeiro, precisa olhar as especificidades, ou seja, as diferenças, para que essas diferenças sejam amenizadas e/ou respeitadas.

Dessa forma, o discurso contribuiu para uma reflexão acerca de como tem sido a formação dos professores frente à educação inclusiva e oportunizou uma valorização das diferenças, tendo como ferramenta principal o fato de que a educação inclusiva não é só um compromisso assumido pela escola, pelos professores e pelos pais; a educação inclusiva é um compromisso de toda a sociedade.

2.3.2 A Participação da família na escola em tempos de crise

Um dos grandes desafios da escola pública também é resgatar a participação da família no tripé alunos – professores – pais para que a educação avance em termos de valorização não só do conhecimento, mas também da pessoa humana, ou seja, na valorização dos princípios que a cada dia vêm sendo perdidos, e dificultando a missão de a escola “formar cidadãos comprometidos com o exercício da cidadania”.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica e das relações com a comunidade (LIBÂNEO, 2001, p.79).

Com base nessa concepção, a participação dos pais nas discussões escolares vai contribuir para amenizar os problemas que a escola enfrenta com seu aluno para que ela possa tomar decisões mais efetivas com a ajuda dos pais. Além disso, os pais também podem

fiscalizar o trabalho da escola na missão de formar cidadãos, se ela está cumprindo seu papel social, conversar com os professores sobre o andamento da aprendizagem e comportamento dos filhos em sala de aula e, se necessário, procurar alternativas junto à escola para resolver problemas dos filhos como, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado, caso o aluno tenha algum tipo de deficiência, ou problemas de outra ordem, como uso de drogas, roubo, entre outros.

Diante dessas situações, a escola também tem a função de ser parceira e prestar orientação aos pais sobre o cuidado com os filhos, dando sempre prioridade à sua função principal. No caso do surdo, a escola precisa encontrar estratégias para sua aprendizagem, e uma via é o domínio linguístico.

3 CONCEPÇÕES ACERCA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Esta parte da pesquisa tem a finalidade de apresentar o aporte teórico necessário para atingir o objetivo geral deste trabalho, a destacar: o ensino de Língua Portuguesa, os gêneros textuais, caracterização do sujeito surdo e o ensino de português através dos gêneros textuais para surdo.

3.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No contexto geral, ensinar Língua Portuguesa tem sido um grande desafio, devido à prática de leitura insuficiente dos alunos. Ensinar LP para surdos é quase uma utopia, levando em consideração um contexto no qual o professor de Língua Portuguesa não recebeu a capacitação necessária para acompanhar e dar as condições de aprendizagem do aluno surdo. O ensino de Língua Portuguesa é objeto de estudo na perspectiva de trazer uma abordagem nova à aprendizagem dessa língua, na tentativa de transformar a tradicional memorização de regras em uma forma contextualizada.

Nessa nova perspectiva, o ensino dá ao aluno a oportunidade de vivenciar e analisar as regras da língua em diferentes possibilidades de uso, uma vez que o ensino ainda se encontra em defasagem pela falta de prática de leitura e de produção de textos. Logo, os alunos têm muita dificuldade na interpretação e na produção textual, o que implica atraso significativo também nas demais áreas do conhecimento.

Muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino de língua cada vez mais útil e contextualmente significativo [...] não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino de língua (ANTUNES, 2003, p. 36).

Um ensino baseado no poder que a leitura exerce para a aprendizagem da LP melhora a interpretação textual, enriquece o vocabulário e aprimora significativamente a escrita. Portanto, investir mais na leitura ameniza os problemas que a maioria dos alunos tem em relação à própria leitura, à interpretação e, conseqüentemente, à produção textual. É importante lembrar que “as atividades de leitura e de produção de um texto implicam-se mutuamente no ensino de uma língua” (SALLES, 2004b, p.18).

O ensino de Língua Portuguesa está organizado em quatro eixos: Leitura, Produção de textos escritos, oralidade e análise linguística. O papel do ensino de Língua Portuguesa é habilitar o aluno para o uso da linguagem em suas variadas situações e manifestações, possibilitando o acesso ao conhecimento, não só da norma padrão como também da linguagem coloquial, num contexto em que o conhecimento prévio do aluno seja o ponto de partida para o avanço da aprendizagem. Isso exige leitura abrangendo sua dimensão compreensiva e crítica de textos diversos. Segundo Freire (2003), a compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto; ou seja, para entender um texto é necessário conhecimento de mundo.

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p.21).

É com esse olhar dinâmico em relação à participação numa sociedade letrada que o ensino de Língua Portuguesa se pauta em busca de novas práticas que priorizem a real necessidade dos alunos. O domínio de uma língua é resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que criar contextos de produções precisas e efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados permitem aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações diversas de comunicação. Desta forma, tais práticas exigem leituras diversificadas, e cabe ao professor ser criativo, dinâmico e atualizado.

Diante das informações anteriores, a seguir serão discutidos, sob a ótica dos PCNs (1998), os quatro eixos para o ensino de Língua Portuguesa, destacando os principais objetivos de cada eixo para os educandos.

3.1.1 Leitura

Existem várias definições para a palavra leitura, mas para o interesse desta pesquisa parte-se do conceito de que o ato de ler é uma forma de assimilar conhecimento, de formas diversificadas, a partir da sua prática social, crítica e transformadora sobre as inúmeras possibilidades de aquisição da linguagem.

Salles (2004b) ressalta que “[...] atualmente, é consensual que a leitura é um processo de interpretação que um sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural [...]” (p. 19). A leitura possibilita ao indivíduo conhecer o mundo através dos livros e ampliar sua dimensão cognitiva e de conhecimento prévio para interpretações posteriores.

Segundo Porto (2009), a leitura enquanto prática interativa, seja ela verbal e/ou não verbal, exige do leitor relações de certos conhecimentos prévios sobre o assunto. Ou seja, a participação das vivências e experiências é fator primordial para interpretar e reconstruir sentido no texto lido. Fiorin (2003) afirma que a boa leitura encaixa o significado das partes do texto formando um contexto com sentido. Segundo esse autor, todo texto tem uma intenção, e o bom leitor percebe isso. A leitura de mundo precede a leitura da palavra, ou seja, o conhecimento prévio do aluno é fundamental para transformar a leitura livresca em conhecimento novo, ou ainda para interpretar e compreender textos (FREIRE, 2003).

Para que o aluno consiga adquirir conhecimento através da leitura, o professor, ao colocá-lo em contato com a diversidade textual, amplia o conhecimento do aluno sobre a vastidão do uso da língua. Nesse sentido, Porto (2009) defende que:

O professor deve expor o aluno à diversidade de gêneros, alargando a sua visão em relação ao uso da língua [...] É importante que o aluno seja levado a perceber a multiplicidade de uso e função a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece, buscando, na comunidade local e na escola, motivos e oportunidades de leitura (PORTO, 2009, p. 25-26).

Sabe-se que a leitura é o caminho adequado para se chegar a um resultado satisfatório na aprendizagem da Língua Portuguesa, especialmente porque ela abre portas para a eficácia na interpretação e na produção textual.

3.1.2 Produção de textos escritos

A relação entre leitura e produção textual é de dependência constante, visto que a leitura é uma ativação do conhecimento prévio em função do novo. Estão atreladas por uma troca de inferências que se chama intertextualidade, um contato entre os variados textos facilita a assimilação do conhecimento, e ver a funcionalidade do texto ajuda na aquisição da escrita.

Sobre intertextualidade é importante mencionar que o primeiro a abordar o tema, porém com a denominação dialogismo, foi o pensador russo Mikhail Bakhtin (2003) sobre o qual dizia que todo discurso constitui-se perante o outro e não sobre si mesmo, pois na voz de qualquer falante encontra-se a voz do outro que se define e se completa.

As experiências e as práticas pedagógicas têm mostrado que a leitura é um ponto fundamental para a escrita; na verdade ela é o ponto basilar. Por um lado, o hábito de ler possibilita a internalização na mente das regras próprias da língua escrita; por outro, fornece informações do universo que circunda o homem, ampliando seu conhecimento [...] (SALLES, 2004b, p. 45).

Para produzir um bom texto baseado na norma padrão da língua, o aluno, conhecendo a funcionalidade desta no texto e seu uso adequado, aprende a gramática, não adiantando memorizar regras sem saber usá-las. O importante é saber que o texto é uma teia interligando várias possibilidades da língua que darão sentido e clareza ao que está sendo lido.

Partindo do pressuposto de que, na escrita, o interlocutor está ausente e não pode fazer interrupções para obter esclarecimentos, o texto escrito deve ser o mais autônomo possível não só no que diz respeito à quantidade de informações necessárias como, principalmente, no que toca aos procedimentos argumentativos (FIORIN, 2003, p. 201).

Além da clareza do texto, leva-se muito em conta o papel da argumentação, a fim de obter coesão e coerência, ou seja, uma mensagem que contenha os principais requisitos para oferecer a informação desejada sem equívocos. Assim, a escrita necessita de gramática e de sentido.

A coesão e a coerência estabelecem no texto a gramática e o sentido. O ensino desses elementos, geralmente, procura ser mostrado no trabalho das partes de um texto. A coesão está relacionada às amarrações que o texto desenvolve em suas ideias, por exemplo, as conjunções usadas, os pronomes de referências anteriores, entre outros conectivos. Já a coerência está relacionada com o sentido das ideias, por exemplo: construção de frases com clareza, sem ambiguidade, nem falta de informação para o entendimento do texto.

A coesão de um texto, isto é, a conexão entre os vários enunciados obviamente não é fruto do acaso, mas das relações de sentido que existem entre eles. Essas relações de sentido são manifestadas sobretudo por certa categoria de palavras, as quais são chamadas *conectivos* ou *elementos de coesão*. Sua função no texto é exatamente a de pôr em evidência as várias relações de sentido que existem entre os enunciados (FIORIN, 2003, p. 271).

A coesão é um fenômeno textual que resume o modo como os elementos presentes na estrutura superficial se encontram interligados, por meio de recursos linguísticos, ou não, que formam sentido. Já em relação à coerência, trata-se do texto como um todo, e sua união forma a lógica e a precisão do que está sendo dito ou escrito.

A coerência consiste nas relações de significações subjacentes à estrutura aparente ou superficial do texto. São relações lógicas estabelecidas entre as ideias [...] é o sentido ou os sentidos que o texto possibilita apreender. A coerência é, na verdade, o próprio texto, pois um texto sem coerência seria o não-texto e este não existe (SALLES, 2004b, p. 30).

Segundo Fiorin (2003), a coerência deve ser entendida como unidade do texto, ou seja, um conjunto harmônico, no qual suas partes se encaixam complementando-se de modo que não fique nada destoante, ilógico, contraditório ou desconexo. Suas partes devem solidarizar-se com todas as demais, fazendo, assim, um texto claro e preciso. Na leitura e na

produção textual deve haver inferências de elementos de coesão e coerência nos mais variados tipos de textos.

3.1.3 Oralidade (conversação)

A oralidade é um tema pouco discutido quando se refere ao ensino de Língua Portuguesa para surdos, porém a oralidade é um dos eixos de ensino de língua Portuguesa e muito importante para o ensino-aprendizagem do idioma materno. Para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, a oralidade é substituída pela conversação, que tem a mesma finalidade.

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas (BRASIL, 1998, p.38-39).

Segundo Salles et al (2004a, p.77), “o letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada”. Nesse caso, é importante considerar a condição multicultural dos surdos, o fato de eles pertencerem à comunidade surda e à comunidade ouvinte que lhes remetem culturas diferentes.

Nesse sentido, o objetivo da oralidade é ensinar ao aluno a utilização adequada da linguagem em diferentes situações comunicativas de forma cada vez mais competente. Portanto é imprescindível o ensino de variação linguística, por exemplo. Salles et al (2004a) consideram variedade linguística as realidades linguísticas de uma comunidade caracterizada em função de um conjunto de variáveis inerentes aos fenômenos sociais como: regiões geográficas, classe social e grau de formalidade (mais formal ou menos formal).

Dessa forma, a aquisição da língua oral/conversação pode ser trabalhada pelos professores levando em consideração o ponto de vista cognitivo da representação mental dos

conhecimentos linguísticos, quanto do ponto de vista cultural e social. É através da conversação que os surdos terão a oportunidade de vivenciar os textos (escrita da língua falada).

3.1.4 Análise Linguística

A análise linguística está relacionada à reflexão sobre as características da linguagem como objeto. Essas atividades se apoiam em dois fatores: a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem, cujo objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral (BRASIL, 1998).

Algumas situações planejadas didaticamente podem constituir uma importante fonte de questionamento, análise e organização de informações sobre a língua e, no processo de ensino, devem anteceder as práticas de reflexão metalinguística para que essas possam ter algum significado para os alunos (BRASIL, 1998).

Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.) (BRASIL, 1998, p.53).

No caso da produção oral, esta prática é prioritariamente de explicitação do que os alunos sabem utilizar — mas não têm consciência de que o fazem e por que —, ou seja, um trabalho focado sobre aspectos compreendidos pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de produzir textos orais mais eficazes: a comparação, por exemplo, entre formas de falar utilizadas em variadas situações, com o objetivo de que o aluno se aproprie progressivamente dos diferentes registros. Em se tratando da língua oral, valer-se da

diversidade linguística é um recurso fundamental, pois aquilo que não é facilmente observável pode evidenciar-se pelo contraste (BRASIL, 1998).

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos. Uma prática fundamental de análise e reflexão sobre a língua, que tem relação com a produção oral e com a prática de leitura, é a recepção ativa: prática que, cada vez mais, torna-se uma necessidade, especialmente no que diz respeito aos textos veiculados pelos meios de comunicação de massa (BRASIL, 1998).

Nesse caso, possibilita o reconhecimento do tipo de linguagem característica, a interpretação crítica das mensagens ou a identificação do papel complementar de elementos não-linguísticos, como a imagem e a trilha sonora, para conferir sentido às mensagens veiculadas.

A compreensão crítica é algo que depende do exercício de recepção ativa: a capacidade de, mais do que ouvir/ler com atenção, trabalhar mentalmente com o que se ouve ou se lê. Trata-se de uma atividade de produção de sentido que pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses: uma atividade privilegiada de reflexão sobre a língua. É possível estabelecer, por meio da recepção ativa, a relação de elementos não-linguísticos com a fala, identificar aspectos possivelmente relevantes aos propósitos e intenções de quem produz o texto ou inferir a intencionalidade implícita (BRASIL, 1998, p.54).

Um recurso didático particularmente interessante, no caso do texto oral, é a gravação em áudio ou vídeo — de uma exposição oral, ao vivo, como por meio do rádio ou da televisão, de um debate, um pronunciamento, uma entrevista, etc. —, pois permite observar com atenção coisas que não seriam possíveis apenas a partir da escuta direta e voltar sobre elas, seja da fala do outro ou da própria fala (BRASIL, 1998). Essa atividade pode ser realizada com o aparelho celular de forma simples.

O trabalho didático de análise linguística a partir dessas considerações se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem. Isso é o contrário de partir da definição para chegar à análise

(como tradicionalmente se costuma fazer). Trata-se de situações em que se busca a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a análise da pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas da oralidade na escrita e vice-versa, a comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto, a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos (BRASIL, 1998).

Nota-se que o objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) é orientar os professores para a contextualização do ensino e atingir assim o ponto fundamental da educação: o de formar cidadãos leitores, escritores consciente do seu papel na sociedade.

3.1.5 Gêneros textuais

Atualmente, muito se tem falado em gêneros textuais como uma forma de aprimorar e tornar dinâmico e significativo o ensino de Língua Portuguesa. Eles são produções que nasceram de uma necessidade social na comunicação e desempenham uma função na sociedade, desde um simples bilhete até uma produção mais elaborada. Segundo Fairclough (2001), o termo gênero textual designa:

um conjunto de convenções relativamente estáveis que é associado e parcialmente realiza um tipo de atividade socialmente aprovada, como a conversa informal, a compra de produtos de uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161).

Os gêneros estão presentes em diferentes contextos e relacionam-se com vários tipos de pessoas que leem e interpretam diferentes formas de produção, por exemplo: oral ou escrita. Além disso, percebe-se que eles são utilizados de acordo com a situação, portanto, há uma divisão: contextos formais e contextos informais, ou seja, a norma padrão ou formal, considerada pelos gramáticos a forma a ser usada corretamente, e a norma coloquial ou informal, a forma natural que o indivíduo usa falando e/ou escrevendo no seu dia a dia.

Os textos encontrados no cotidiano são denominados gêneros textuais, e cada um tem seu conteúdo (informação ou mensagem), propriedades funcionais (a função social de informar, relatar, convencer, entre outros), seu estilo (simples, complexo, formal, informal, entre outros) e sua composição característica (narração, dissertação, lírica, descritiva, entre outras).

Os gêneros textuais têm um papel muito importante na linguagem da sociedade porque surgem para atender às necessidades de comunicação da humanidade em diferentes situações, sejam formais ou informais. Bakhtin (2000) organiza ou agrupa os gêneros em primários (são as comunicações simples, como uma carta, um diálogo) e secundários (são as comunicações culturalmente mais evoluídas e, portanto, mais complexas, a exemplo de um romance, teatro, texto científico). Já Porto (2009) defende os gêneros textuais como modelos de textos que circulam na sociedade com forma e finalidade próprias.

Ao analisar um texto junto aos alunos, o professor mostra-o em sua totalidade, desde a sua forma até a sua função na sociedade, e a gramática aparece como consequência da interpretação e das várias possibilidades de uso da linguagem empregada nos textos.

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informação, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, *por causa disso tudo*, só por causa disso, repito, os itens da gramática comparecem (ANTUNES, 2007, p. 138 – grifo da autora).

Atualmente, com o avanço tecnológico, tem aumentado o surgimento de vários gêneros textuais de acordo com a necessidade, por exemplo, das redes sociais. Percebe-se que esses novos gêneros são oportunidades para o trabalho com o ensino de português, já que os alunos conhecem e usam.

3.1.6 Gêneros e tipologia textual

Os gêneros textuais e a tipologia textual se relacionam intimamente e se separam por uma minúscula diferença. No caso dos gêneros, estes se referem a todos os textos: bilhete, carta, relatório, romance, conto, notícia, manual de instrução, bula de remédio, entre outros.

Toda forma de comunicação é um gênero, por mais simples que seja. Já a tipologia se refere ao tipo de texto descritivo, narrativo, dissertativo, exorcionista, misto, lírico, entre outros tipos. Todo gênero tem uma ou mais tipologias textuais.

Gêneros e tipos textuais estão intrinsecamente relacionados: todo texto tem em sua constituição uma forma descritiva, narrativa, dissertativa ou mista. Assim, cartas, relatórios, reportagens, contos, crônicas, entre outros gêneros, são compostos por um ou mais de um tipo textual (SALLES, 2004b, p. 45).

Nesse sentido, percebe-se que a tipologia precisa do gênero textual para existir, enquanto o gênero é independente. Marcuschi (2002) define tipologia textual da seguinte maneira:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* (MARCUSHI, 2002, p. 22-23 – grifo do autor).

Um exemplo bem claro entre gênero e tipologia textual é no caso do gênero romance. A tipologia principal é a narrativa, mas não deixam de existir fragmentos em que predominem a descrição ou a dissertação. O texto não segue uma regra quanto à ordem de tipologia. Muitas vezes, é necessário usar várias tipologias para que a mensagem seja compreendida.

Para facilitar a compreensão dos gêneros textuais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) criaram o agrupamento dos gêneros que distingue as principais dúvidas que venham a surgir sobre gêneros e tipologia textual. Observe o quadro a seguir:

Quadro V – Aspectos Tipológicos

| Domínios sociais de comunicação | Capacidades de linguagem dominantes | Exemplos de Gêneros orais e escritos |
|---------------------------------|---|---|
| Cultura literária ficcional | NARRAR Mímeses da ação através da criação da intriga | Conto Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica |

| | | |
|---|--|---|
| | | Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado |
| Documentação e memorização de ações humanas | RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo. | Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico |
| Discussão de problemas sociais controversos | ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negação de tomadas de posição | Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.) |
| Transmissão e construção de saberes | EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes | Seminários Conferências Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de nota Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatórios científicos Relato de experiência científica |
| Instruções e prescrições | DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos | Instrução de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções |

(DOLZ, 2004, p. 121).

Percebe-se, nesse quadro, que todo texto tem seu domínio social de comunicação, que possibilita ao professor diversificar o ensino e explorar o texto e sua funcionalidade sem cansar o aluno, ou ainda pode tornar a leitura prazerosa de acordo com o tipo de texto de que o aluno gosta, mas lembrá-lo de que ele precisa conhecer o máximo possível de textos e tipos.

3.1.7 Os gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa

Uma proposta pertinente para o ensino de Língua Portuguesa é utilizar e explorar os gêneros textuais, porque estes têm subsídios suficientes para suprir as principais necessidades dos alunos, que são: leitura, interpretação e produção de texto. Em outras palavras, todos falamos através dos textos e não com palavras ou letras soltas, a fala descontextualizada não oferece entendimento.

O ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais possibilita ao aluno vivenciar cada leitura e compreender sua função na sociedade, além de melhorar o conhecimento, o vocabulário e aprimorar a produção textual. Os gêneros têm papel significativo nessa busca por um ensino mais eficaz de língua. Portanto, “compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos” (MILLER 1984, p. 151 apud MEURER, 2005, p. 133).

O ensino de português através dos gêneros é uma proposta em que o texto é trabalhado em sua totalidade, ou seja, começa com a leitura, explicação dos significados das palavras e exploração de todas as suas dimensões de interpretação (temática do texto), linguagem, coerência, coesão, intertextualidade, pressupostos (o que o texto dá a entender; o que ele quer dizer, na verdade) e subentendidos (o que está por trás do dito, nas entrelinhas), gramática, a imagem (se houver), entre outros, até a fase final de produção. É isso que torna o ensino significativo para o aluno.

Ao adotar várias possibilidades de gêneros em sua pedagogia, o professor abre possibilidades para o trabalho com temas transversais [...] demonstra a relevância do papel que a língua deve cumprir como instrumento de comunicação e transformação, instrumentos estes de que o aluno deve sempre dispor [...] (SALLES, 2004b, p. 39).

Além das inúmeras possibilidades do uso da língua no texto, o ensino por meio dos gêneros também permite a discussão dos variados temas transversais, que são justamente o que vai caracterizar a função social de cada texto dentro da sociedade.

3.3 A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Diante do pressuposto de que o ensino através dos diferentes gêneros textuais dá ao aluno a oportunidade de vivenciar o uso da língua nas diferentes formas de comunicação na sociedade, sua importância para o ensino de Língua Portuguesa para surdo é fundamental na aquisição da segunda língua.

O aluno surdo compreenderá a segunda língua por meio da leitura, que possibilitará a assimilação dessa língua para ele dada apenas na modalidade escrita, e os gêneros dão abertura para aquisição da aprendizagem da gramática e sua funcionalidade através do texto e ainda sua variada possibilidade de usos, a depender da situação.

Por razões já explicitadas anteriormente, observa-se que esta recomendação é totalmente pertinente em se tratando da pedagogia do português para surdos, apesar de esta ter estatuto de segunda língua. Por isso, é importante que o professor de surdos inclua os mais diferentes textos como recurso didático, tanto para atividade de leitura como para a de produção (SALLES, 2004b, p. 38-39).

O ensino de segunda língua através dos gêneros textuais possibilita ao aluno surdo exercer sua participação social enquanto cidadão de direito. A lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a língua brasileira de sinais como língua oficial da comunidade surda, diz, em seu parágrafo único, que a língua de sinais não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Diante dessa lei, compreende-se que o aluno surdo precisa da LP para uso social e oficial, na modalidade escrita; e o professor sabendo disso e de suas necessidades, tenta trabalhá-la com a ajuda do profissional da sala de recursos e do intérprete para melhorar essa realidade.

Em outras palavras, o aluno surdo precisa compreender e utilizar a língua padrão e os diferentes contextos de uso das variantes linguísticas. Nesse sentido, o ensino através dos diversos gêneros vai fazer o surdo entender o conceito de variante linguística e seus usos.

O ensino dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente não só amplia sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, mas

também aponta-lhes as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem (PORTO, 2009, p. 38).

Esse é o ponto crucial da pesquisa: mostrar que, através da diversidade de gêneros, o aluno surdo é capaz de não só compreender a Língua Portuguesa em suas diversas situações e usos, como também compreender a gramática a partir da sua aplicação no texto coeso e coerente e se expressar usando a forma escrita da língua de forma correta.

Em se tratando do ensino de português como segunda língua, a leitura é um requisito de fundamental importância, como já foi dito anteriormente. No caso do aluno surdo, é através dela que ocorrerá a aprendizagem da escrita, visto que a interpretação e a produção de textos são dificuldades dos alunos em geral. O mesmo processo é mais difícil para o aluno surdo. “A leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para o surdo, tendo em vista que constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita” (SALLES, 2004b, p. 20).

O ensino através dos diferentes gêneros textuais é importante na aprendizagem do português para surdos porque o ensino de gramática como nomenclatura não funciona, uma vez que o português para eles, inicialmente, não faz sentido, ou seja, tem muitas diferenças em relação à Libras. Mas a partir do texto eles podem compreender o uso da língua e vivenciar a função de cada texto em seus diversos contextos.

Os gêneros são uma proposta para o trabalho do texto em sua totalidade, ou seja, leitura, interpretação, variedade linguística, coerência, coesão, intertextualidade, pressupostos, gramática e produção textual. O professor precisa compreender a verdadeira necessidade do aluno, focando na escrita, que é sua principal dificuldade.

Quando for priorizado o ensino das funções do texto, o ensino terá qualidade e os alunos se tornarão aptos a usar a língua em suas dimensões quando o professor for além das nomenclaturas gramaticais. A leitura, a interpretação e a produção textual terão sentido porque, a cada novo gênero utilizado, o principal objetivo será analisar sua função, sua variação e o sentido do texto.

A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser

relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Para os alunos surdos, o sentido se faz primeiro na interpretação do texto, para depois partir para outros quesitos. Por isso, um passo importante é o trabalho com o vocabulário do texto, pois eles têm muita dificuldade na compreensão da palavra e do seu uso. Outro aspecto é o trabalho com a imagem que auxilia na compreensão do texto. Partindo desse princípio, “[...] acrescenta-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem um instrumento auxiliar de excelência [...]” (SALLES, 2004b, p. 18).

Segundo Antunes (2007), o vocabulário contido no texto deveria ser analisado em função do gênero e das finalidades a que o texto se propõe. O vocabulário empregado corresponde à finalidade do texto numa linguagem coloquial ou formal. Isso é interessante para que o aluno surdo possa comparar a diversidade textual e ver seu uso a depender da situação. O ensino de Língua Portuguesa de modo descontextualizado e estanque não faz sentido para nenhum aluno, e principalmente para o aluno surdo.

Enfim, esses e outros pressupostos poderiam conduzir o estudo de conteúdos gramaticais e textuais relevantes – uma verdadeira “exploração” – permitindo que vá muito além do simples reconhecimento de classes de palavras ou de funções sintáticas dos termos das orações (ANTUNES, 2007, p. 144).

O texto deve ser o ponto de partida para qualquer conhecimento, uma vez que a linguagem faz parte do ponto inicial para todas as disciplinas. A dificuldade do aluno surdo é a Língua Portuguesa. Sendo assim, como ele terá acesso aos outros conhecimentos sem uma base sólida nessa disciplina? As outras áreas do conhecimento precisam de leitura e de interpretação para a sua compreensão. A leitura é muito importante, porque através dela ele terá acesso a todo tipo de conhecimento e informação que está prioritariamente no texto, partindo da linguagem escrita, que é a principal forma de o aluno surdo assimilar conhecimento. Portanto, a base sólida para o aluno surdo adquirir conhecimento deve ser a partir da semântica, ou seja, o estudo do significado das palavras nos diferentes contextos.

A apreensão de qualquer conhecimento passa necessariamente pela linguagem. Isto é, o que aprendemos tem como acesso e como percurso a linguagem. Privar, portanto, as pessoas de um amplo e consistente conhecimento dessa linguagem é privá-las de chegar a uma porta que se abre para inúmeros atalhos... e de onde se pode enxergar um horizonte vastíssimo (ANTUNES, 2007, p. 123).

Existem infinitas opções para o trabalho com o texto sem que este vire pretexto, como diz Antunes (2007). O professor, ao persistir e incentivar o aluno surdo, ameniza as principais dificuldades dos surdos em relação à leitura e à escrita. Mas, o uso de figuras e a leitura são estratégias para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Portanto, os gêneros trazem uma nova chance, para que o surdo tenha compreensão e seja totalmente inserido na sociedade, uma vez que, se eles aprenderem o português terão mais facilidade para entender outras disciplinas, pois todas elas são ensinadas na língua oficial do país.

Segundo Antunes (2007), se o professor quiser promover a inclusão dos alunos, nada mais urgente do que incluí-los no mundo da leitura, da escrita, da análise, da reflexão crítica e criadora, ou seja, da posse da palavra. Como se pode notar, o ensino de Língua Portuguesa, no geral, deve partir da leitura para que o aluno se desenvolva plenamente nas demais habilidades: escrever corretamente e interpretar.

Partindo desse princípio, o ensino de português para surdos não é diferente; inicia com a leitura também; mas antes é preciso ter ciência de que a percepção do surdo, diferentemente do ouvinte, é somente visual-espacial, enquanto que para o ouvinte ela ocorre através da fala e da audição. Outro fator interessante é que a Língua Portuguesa desempenha para o surdo o papel de segunda língua na modalidade escrita, sendo a sua primeira língua a Libras. Nas escolas, o ensino se dá com o bilinguismo, ou seja, o uso das duas formas (Língua portuguesa e Libras).

Segundo Salles (2004a), o ensino de Língua Portuguesa para surdo parte do pressuposto de que a modalidade visual-espacial é o canal perceptual adequado à aquisição e à utilização da linguagem, tendo implicações cruciais para o desenvolvimento cognitivo, sua afirmação e realização pessoal, e disso decorre ainda o entendimento de que, na adoção do bilinguismo, o português funciona como segunda língua para o surdo.

O aluno surdo compreende a Língua Portuguesa através da Libras, então, o ensino desta língua para surdo é uma questão de metodologia e persistência. Pois, sabe-se que as

“[...] línguas de sinais assemelham-se às línguas orais em todos os aspectos principais, mostrando que verdadeiramente há universais da linguagem, apesar de diferenças na modalidade em que a língua é realizada” (FROMKIN e RODMAN, 1993, apud QUADROS, 2004, p. 61).

Dessa forma, um ensino de Língua Portuguesa que faça sentido ao aluno surdo partir-se-á dos gêneros textuais, que têm uma função na sociedade e podem ser vivenciados pelo aluno, possibilitando a dissecação deles em sua totalidade, podendo ser compreendidos pelo aluno surdo de maneira dinâmica e produtiva. Além de serem uma leitura prazerosa, também oferecem os principais requisitos para a produção textual e possibilitam a aquisição de outras áreas do conhecimento, dando a oportunidade de sucesso na área educacional e inclusão na sociedade de forma geral.

É importante esclarecer sobre a primeira língua (L1) e a segunda língua (L2), que muitos autores preferem chamar de línguas outras, pois na concepção deles não há somente duas línguas a serem aprendidas: Língua Portuguesa e Libras, por exemplo. Existem outras: Inglês, Espanhol, Francês, entre outras.

Como acontece a interação do surdo no ambiente escolar, professor, intérprete, alunos e equipe escolar? O aluno surdo só consegue se comunicar com ouvintes através do intérprete? Com quem a comunicação é livre? E com os ouvintes que sabem Libras? Quase todos da escola que se inicia como inclusiva não sabem Libras; portanto, há um bloqueio de comunicação. É necessário que se criem cursos de Libras ou coloquem a disciplina de Libras na matriz curricular da educação básica para que a comunicação dos surdos com ouvintes aconteça de forma livre e a inclusão realmente seja efetivada.

4 AS ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES NO ENSINO DE LP PARA SURDOS

Esta seção é fundamental porque procura responder às seguintes perguntas: Como se dão as estratégias e metodologias usadas pelos professores de LP através dos gêneros textuais para surdos? E como a interpretação e tradução podem influenciar na aprendizagem da LP? Nesse sentido, foram trabalhados os dados da entrevista com os professores de LP e intérprete de Libras.

A análise e o desenvolvimento dos dados consideram os nomes fictícios para os dois professores de LP que participaram das entrevistas: professor Vocábulo e professor Contexto. Para o intérprete, adotou-se o nome fictício de TIL – Comunicação. Esse procedimento foi necessário para a preservação da identidade dos participantes a fim de que o cruzamento de informações fosse facilitado entre os três profissionais sem causar equívocos.

Antes de iniciar a análise dos dados, considera-se de extrema importância a caracterização dos profissionais que participaram das entrevistas e se fizeram disponíveis para que este trabalho se efetivasse:

- **PROFESSOR VOCÁBULO** – Tem aproximadamente 20 anos de experiência. É engraçado, aberto a novas aprendizagens, compreensivo, preocupado com a realidade educacional e mostra interesse por respostas a seus questionamentos.

- **PROFESSOR CONTEXTO** – Tem apenas seis anos de experiência. É agitado, sério, conservador. Apesar disso, mostrou-se preocupado com a realidade da Educação no Brasil e em Sergipe e questionou principalmente a qualidade do ensino para surdos na atualidade.

- **TIL – COMUNICAÇÃO** – Tem nove anos de experiência na área de tradução/interpretação em Libras, mostrou-se neutro em relação à realidade educacional, posicionou-se apenas como ferramenta de ensino.

Em relação às categorias analisadas e discutidas, os critérios foram considerados a partir da sua importância para a pesquisa, ou seja, à medida que respondiam aos questionamentos, portanto destacou-se: o exercício dos professores pretende mostrar como eles estão enfrentando o ensino de LP para surdos, tema discutido a seguir.

4.1 EXERCÍCIO DOS PROFESSORES DE SURDOS

Os professores de Língua Portuguesa, um bem experiente na sua função – **professor Vocábulo** – e outro muito jovem – **professor Contexto** –, são licenciados e têm especialização na mesma área de atuação. Apesar de a rede estadual de ensino, da qual eles são efetivos, oferecer os cursos de formação inicial e continuada para os professores que atuam com alunos surdos, através do CAS – Centro de Capacitação Profissional da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – instalado na SEED – Secretária de Educação do Estado de Sergipe – os professores alegaram não ter participado da capacitação porque não têm tempo suficiente. “Alguns intérpretes indicaram o IPAESE, CAS. Eu, particularmente, já procurei o CAS, mas para eu aprender a língua vai demorar muito tempo, e eu não disponho desse tempo” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016).

Mas o professor Vocábulo admitiu ter feito o curso básico de Libras de 20h. “Já fiz um curso básico de Libras, o curso básico de Libras eu tenho hoje, fiz o ano passado” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016). No geral, não tinham muito conhecimento sobre surdos. O que aprenderam sobre os surdos foi na prática de sala de aula e na troca de ideias com os intérpretes de Libras. Desta forma, o conhecimento teórico que os professores tinham sobre os surdos era muito pouco ou quase nenhum. “Eu diria que um texto [*leitura breve*] bastante compactado, por causa do curso básico de Libras...” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016, grifo nosso).

Os docentes justificaram a falta de conhecimento sobre os surdos, através dos problemas de sempre dos professores em geral: excesso de carga horária e falta de condições dignas de trabalho, além da remuneração. Não há incentivo político para que os professores busquem alternativas para um trabalho mais coerente com a realidade escolar, o qual seria um ensino que beneficiasse a todos, ou seja, para a diversidade escolar.

Segundo Mittler (2003), a inclusão implica que todos os professores têm o direito de receber uma preparação na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional. Porém, os docentes formados há mais tempo não receberam essa formação inicial para a educação especial, e na atualidade informaram não dispor de tempo para realizá-la.

Percebe-se que a escola ainda está aquém da lei quando diz que os alunos com deficiência auditiva e os demais têm direito a profissionais capacitados. Por exemplo: não há a disponibilidade dos serviços de intérpretes de forma contínua, nem interesse por parte do professor de se capacitar e não há também uma cobrança ou fiscalização sobre o andamento da inclusão dos surdos no ensino regular. Segundo Mantoan (2001), a inclusão depende não somente de uma reforma de pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e continuada dos professores, a qual possa torná-los capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora.

Os professores mostraram-se compatíveis com a opinião sobre a inclusão dos surdos no ensino regular. “Eu acho que é um bom aproveitamento da pessoa, não resta dúvida, porque afora a dificuldade de ouvir, dizer assim, são humanas, têm os mesmos sentimentos e são passíveis das mesmas emoções...” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016). O outro professor completou dizendo que “a ideia é boa, mas na prática não é tão perfeita, pelo menos não teve o objetivo que todo mundo queria do professor, do próprio intérprete, do próprio aluno” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

Nesse sentido, percebe-se que a inclusão não tem acontecido efetivamente. Na prática deixa a desejar por diversos motivos: professor sem os conhecimentos necessários para ensinar os alunos com surdez, a falta de intérpretes, os alunos surdos não têm os conhecimentos compatíveis com a série/idade e a maioria dos alunos ouvintes não sabem Libras para interagir com os surdos, embora dependendo do número de surdos por sala, os ouvintes aprendam Libras naturalmente, como foi dito por um dos professores que alguns alunos ouvintes sabem Libras. São fatores que têm influenciado o verdadeiro papel da inclusão por parte dos professores em sala de aula. Segundo Mantoan (2001), a inclusão prova uma crise na escola, ou seja, uma crise de identidade, que abala a identidade do professor e ressignifica a identidade do aluno.

De acordo com os desafios apontados anteriormente quanto ao processo de inclusão, os professores sentiram-se impotentes⁸ ao saber da presença de um surdo na sala de aula, mas a seguir tranquilizaram-se, pois havia os serviços do intérprete de Libras. “Uma impotência

⁸ Os professores que têm mais tempo de ensino não tiveram na sua formação disciplinas que retrataram a educação especial, portanto, eles têm mais dificuldade para ensinar os alunos com deficiência. Já os professores mais recentes tiveram a oportunidade de ver disciplinas que discutiam e ensinavam a lidar com alunos com deficiência, nesse caso, esses professores já estão sendo preparados para um ensino plural, embora na prática seja um trabalho complicado.

muito grande, porque o fato de eu não saber me comunicar de jeito nenhum com aquele aluno, um peixe fora d'água [...] mais ou menos essa a sensação, compreende?" (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016).

Ainda em relação ao processo de inclusão, o outro professor completou: "Eu me senti feliz, não achei absurdo porque havia intérprete para fazer esse acompanhamento. Eu acho interessante porque assim a gente está fazendo parte desse processo de inclusão. É necessário que a gente entenda, [...] saiba conduzir bem e apoie porque apoiar também é importante [...]" (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

O contexto da inclusão com demandas e desafios exige a formação profissional com o sujeito ativo, participativo, criativo, comunicativo, consciente, capaz de se relacionar bem com todas as pessoas; que tem uma visão do todo e seja responsável na convivência em sociedade. Ou seja, a formação do profissional deve objetivar a formação humana na sua totalidade. Libâneo (2001) defende que essa formação perpassa pela busca da qualidade social de ensino e diz respeito à qualidade cognitiva dos processos de aprendizagem numa escola que inclua todos.

Diante disso, os professores se sentiram sensibilizados e até preocupados com a situação. O docente desabafa: "[...] a gente tem que saber reconhecer as dificuldades deles e as limitações, porque mesmo havendo intérprete não vai ser mil maravilhas" (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016). Por outro lado, perceberam a dificuldade que seria para manter um surdo em sala de aula. E o professor entrevistado continua dizendo que "[...] é uma ideia até ousada colocar esses meninos numa sala regular junto com os ouvintes, é complicado pra todo mundo" (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), o princípio fundamental da inclusão nas escolas regulares é garantir que todas as crianças aprendam juntas, independentemente das dificuldades ou diferenças que elas tenham. A escola inclusiva deve analisar e se adaptar às necessidades dos alunos de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um. Dessa forma, uma educação seria de qualidade e igualitária se partisse de um currículo adequado; e a escola ainda tem a responsabilidade de oferecer atendimento educacional especializado dentro de suas próprias dependências para os alunos com deficiência. Este apoio acontece nas salas de recursos, que têm o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem para suprir as necessidades encontradas na sala de aula.

Nesse sentido, a forma como está acontecendo o ensino para surdos em sala de aula, aparentemente, é um processo meramente para cumprir a lei. Os professores não acreditam que do jeito que vem sendo realizado o ensino para surdos, estes obtenham algum sucesso. O Contexto diz que “a inclusão é para não parecer que eles são discriminados pela sociedade, pela escola, pelos profissionais da educação” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016). Portanto, fica claro que algo precisa ser mudado. Nesse caso, primeiramente as metodologias e estratégias precisam ser refletidas, discutidas, analisadas e, se necessário, mudadas e contar com intérpretes e AEE de qualidade.

No decorrer das aulas, alguns ajustes foram necessários. “Comecei a buscar adaptações para que eles desenvolvessem mais, por exemplo, minha letra não é muito bonita, mas eu passei a trabalhar um pouquinho mais de modo que os ditos ‘normais’ começaram a desenvolver mais e eles provavelmente, presumo, passaram a produzir um pouco mais (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016).

Já o outro professor relatou: “Aprendi a falar mais pausado para a intérprete conseguir acompanhar e falar mais próximo deles, mexendo mais os lábios para auxiliar nesse sentido. Isso no caso da didática, e na questão do material também eles tinham que fazer uma prova diferenciada...” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016). Percebe-se que mesmo leigos, os professores se preocupam em fazer algumas alterações nas metodologias e estratégias, iniciativas essenciais para que o ensino prossiga. “A organização didática desse espaço de ensino implica o uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo, na sala de aula comum” (DAMÁZIO, 2007, p.26).

Nesse sentido, a única alternativa foi contar com a parceria entre professores e os serviços dos intérpretes e dos profissionais da sala de recursos para que as necessidades de aprendizagem dos surdos fossem amenizadas, embora tal parceria só tenha existido com os intérpretes, porque estes estavam inseridos no ensino regular. Os alunos surdos frequentavam a sala de recursos, inclusive os professores do ensino regular relataram que os surdos faziam as atividades na sala de recursos, porém não havia um diálogo entre o professor da sala de recursos e o professor do ensino regular. Esse diálogo é de extrema importância para o ensino de qualidade para os surdos, que, na verdade, precisam de um ensino em turno integral.

Outro fator preocupava os docentes, pois os intérpretes estavam finalizando o contrato, “[...] mas o contrato da intérprete vai acabar” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016). Isso mostrou a preocupação dos professores com a falta de intérpretes, considerados fundamentais em sala de aula. Mostraram-se gratos pela presença do intérprete educacional e viam neles a única opção de comunicação com os surdos. Ficou claro que a presença desse profissional em sala de aula faz muita diferença no ensino para surdos. “Agora, sem o intérprete eu não sou nada” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016).

Dessa forma, os professores mostraram preocupação com a presença dos surdos no ensino regular, tentam minimizar a situação adaptando alguns aspectos da sua metodologia, como melhorar a letra, falar pausadamente, elaborar provas diferenciadas, entre outros. Contudo, a metodologia e estratégias utilizadas têm sido somente para ouvintes, o que dificulta a aprendizagem dos surdos, como será visto a seguir, porque agora é importante saber mais sobre a educação dos surdos.

4.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS

Diante das várias formas de ensino para surdos, nos últimos anos o bilinguismo tem se destacado na educação dessas pessoas. Os professores ariscaram falar sobre essa concepção de ensino: “Não sei, mas eu poderia chutar, é aquele que domina duas línguas, a Libras e uma outra” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016). O outro professor complementa: “Eu presumo que seja o domínio de mais de uma Língua. Não sei se estou errado. No caso do aluno surdo, eu acredito que sim, concordo com a teoria que a Língua, a L1, como chamam, que seria a língua mãe deles, seria a Libras [...]” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016).

Segundo Damázio (2007), a abordagem educacional na perspectiva bilíngue visa capacitar pessoas surdas para o uso das duas línguas: a língua de sinais e a Língua Portuguesa, no contexto escolar e social. Essa abordagem ainda é recente. Há carência de professores bilíngues. Os currículos e os ambientes escolares são inadequados. Também existem outros fatores, como dificuldade para formação de professores surdos a curto prazo, presença contínua de um professor especializado no ensino de português para surdos e falta de conhecimento por parte de muitos profissionais da educação em relação ao bilinguismo.

No geral, os professores compreendem que o bilinguismo é a valorização das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, no contexto escolar. Porém eles desconheciam que o bilinguismo é uma concepção de ensino para surdos que valoriza a identidade e cultura surda, por isso uma concepção aceita pela maioria dos surdos. “A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida” (SALLES, 2004a, p. 57).

Os docentes também já sabiam que a primeira língua dos surdos é a Libras, e a Língua Portuguesa sua segunda língua. “Sim, fiquei sabendo, depois do básico do básico, fiquei sabendo” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016). O outro professor completou: “É, com certeza, porque para eles a primeira é a deles. A outra é a intrusa, é quase como o inglês pra gente [...]” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

Dessa forma, a maioria dos surdos aceitou como concepção educacional o bilinguismo que valoriza a Língua de sinais como língua base para a aprendizagem de todo o conteúdo escolar. Mas percebe-se também que, devido ao fato de a estrutura das línguas, Libras e Língua Portuguesa, ser diferenciada, os surdos têm muitas dificuldades de aprendizagem, como será explicado a seguir. Os professores Vocabulo e Contexto consideram a dificuldade dos alunos surdos em relação à Língua Portuguesa pela justificativa de um ensino estanque desde as séries iniciais, fatores que não contribuíram para o avanço linguístico dos surdos.

Diante dessa problemática, nota-se que os estudos voltados para melhorar a qualidade do ensino para surdos é recente e a formação e capacitação de profissionais nessa área está em desenvolvimento. É necessário que sejam feitas mais pesquisas na área e também cursos que valorizem a identidade e cultura surda, como a disciplina de Libras no ensino regular e nos cursos de licenciatura para discussões mais aprofundadas.

Para Perlin e Strobel (2006), a comunidade surda almeja uma educação bilíngue, que possibilite aos professores saberem Libras, terem conhecimento sobre a cultura surda e, conseqüentemente, preparem metodologias bilíngues/surdas adequadas ao crescimento do aluno surdo nessa escola, havendo assim uma melhor relação professor/aluno.

Dessa maneira, a educação dos surdos passaria a ser conhecida por mais profissionais e poderia ter a valorização curricular almejada pela comunidade surda e pelos militantes da área.

4.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PELOS SURDOS

Os professores relataram que os alunos têm muitas dificuldades na leitura, na interpretação e na produção textual, todas causadas por um único problema: o não conhecimento do significado das palavras. “A dificuldade que eu acredito que eles tenham é falta de saber o significado dos termos, literalmente, é isso” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016).

Apesar de os professores trabalharem constantemente com vocabulário, a dificuldade dos alunos vem das séries iniciais, marcado por um ensino fragmentado – tentativa de alfabetização em Língua Portuguesa de forma descontextualizada e estanque, sem priorizar a base sólida, a semântica; há também ausência de profissionais qualificados em Libras; capacitação dos profissionais do ensino regular; acompanhamento da sala de recursos, uma metodologia e estratégias de ensino para surdos; e materiais adaptados para alunos surdos.

Nas palavras de Damázio (2007), as práticas pedagógicas constituem um grande problema no ensino para surdos. É preciso urgentemente repensar essas práticas para que os alunos com surdez não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

O professor Contexto especificou as dificuldades dos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa. “Eu acho que é difícil a formação de orações, fazer um texto com sentido, fica totalmente comprometido, se a oração o aluno surdo já não consegue fazer com coerência, imagine o texto? Eles têm dificuldade em unir orações, unir palavras, a questão do uso de preposição, conjunção, flexionar verbos, [...] tudo é no infinitivo, a gente como um todo entende o texto, mas eles têm realmente dificuldade (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016). “A coerência [...] é o sentido ou os sentidos que o texto possibilita apreender. A coerência é, na verdade, o próprio texto, pois um texto sem coerência seria o não-texto e este não existe” (SALLES, 2004b, p. 30).

Diante dessas dificuldades, há uma justificativa para os surdos terem a primeira língua, a Libras. Eles usam essa língua como base. Sabe-se que a Libras tem uma estrutura e uma gramática diferentes da Língua Portuguesa. Nesse sentido, os surdos escrevem a Língua

Portuguesa na estrutura da Libras, provocando os equívocos que foram mencionados anteriormente pelo professor Contexto. Segundo Salles (2004b), a leitura deve ser a principal preocupação no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo, pois constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita.

Cabe ao professor de Língua Portuguesa intensificar o ensino nesse sentido: muita leitura, formação de oração, sentido do texto, uso de preposição, conjunção, flexão do verbo, entre outros, mostrando aos alunos que a Língua Portuguesa tem uma gramática diferenciada da Libras. Esta não será uma tarefa fácil, mas é preciso tentar de várias formas e continuar com a metodologia que dê mais resultado. Deve-se fazer várias experiências. O ensino para surdos instiga a criatividade, a reflexão. Testar estratégias constantemente, é, sem dúvida, um grande desafio para o professor do ensino regular.

Outro procedimento importante no ensino de LP para surdos é a leitura colaborativa, quando o professor lê um texto juntamente com a turma e faz questionamentos linguísticos: sentido, tema central, inferências, realidade ou ficção, entre outros aspectos que ajudam os alunos a construir sentido no texto lido. É preciso levar em consideração que não é necessário trabalhar muitos fatores linguísticos num único texto.

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores (BRASIL, 1998, p.45).

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados permite aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação. Assim, essas práticas exigem leituras diversificadas, e cabe ao professor ser criativo, dinâmico e atualizado.

Outro fato que dificulta a aprendizagem dos surdos é o professor do ensino regular não saber Libras ou pelo menos não conhecer a estrutura da Libras. Seria necessário o ensino de Libras em todos os períodos das licenciaturas, ou a escola oferecer um professor especializado para o ensino de Língua Portuguesa para surdos. O aluno não interage, o professor não se comunica diretamente com os surdos, “só quando tem intérprete”

(PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016). “Bom, em alguns poucos gestos que eu aprendi, né, ‘entendeu’, ‘mais ou menos’, aqueles gestos básicos, eu diria assim” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016). Nota-se que mesmo um curso básico de Libras de 20h já faz alguma diferença na comunicação do professor com o aluno surdo.

Entretanto, quando o aluno surdo interage não é espontaneamente:

Eu forço a barra, se não forçar a barra não arranca não. Nessa aula que acabou agora, se você fosse lá, você ia ver, tem uma aluna na sala, [...] ela fala com certa dificuldade, agora para fazer soltar a vozinha diferente a coisa muda. Eu perguntei: você lê? Então, fale, a sala fica emudecida para escutá-la, eu faço questão, se ela precisar de meia hora, eu dou meia hora, na próxima aula ela volta mais rápido, eu presumo, dá pra entender? (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016).

Nesse caso, a aluna surda é oralizada, porém fala com dificuldade. Isso gera desconforto para interagir, portanto a atitude do professor estimulando a aluna oralizada a falar é de extrema importância em sala de aula para que os alunos surdos comecem a interagir da melhor forma possível, porém é preciso respeitar o tempo de cada aluno. Segundo Damázio (2007), os surdos enfrentam muitos entraves para participar da educação escolar, inclusive podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem.

Um dos professores comentou que alguns colegas ouvintes sabem Libras e se comunicam com os surdos, ou seja, há uma interação dos alunos ouvintes com os surdos. Ele disse que “[...] tinham dois meninos que eles se ajudavam bastante [...]” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016). Geralmente, os alunos surdos não participam das aulas fazendo perguntas, mas os professores insistem que eles leiam alguma parte do texto e questionam sobre o que está sendo discutido, pedindo a opinião dos surdos.

Nota-se que isso é muito importante, uma vez que os surdos sentem-se como parte da sala de aula, e o ambiente fica mais importante e leve para que eles possam entender que também podem se expressar participando ativamente. Eles conseguem se sentir incluídos realmente, a partir de um gesto apenas do professor ou dos alunos ouvintes. É importante que, tanto os professores quanto os alunos aprendam a Libras para que essa distância linguística

seja reduzida a cada dia e que a comunicação⁹ em Libras chegue a ser tão espontânea quanto a língua portuguesa. Portanto, “[...] o professor tem que saber Libras para se comunicar [...]” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

Quando o professor não incentiva, os surdos não participam da aula. “Não, não lembro, não me recordo de uma vez que um surdo tenha participado na aula. Os surdos são muito acanhados, eles se colocam só numa posição de entender o que a intérprete está passando, pronto. Eles não questionam não” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016). Para os professores, como os surdos não fazem perguntas, eles não têm dúvidas. Nesse caso, o professor pode perguntar ao aluno se ele está entendendo, insistir numa forma diferente de ensino, ou seja, explicar de outra forma.

Os professores compreendem que para valorizar os surdos, a comunicação deve acontecer diretamente com os surdos e não apenas com os intérpretes. “Eu prefiro me dirigir diretamente a eles, até mesmo por uma questão ética que os valorize. Não sei se estou errado. Mas eu acho que é mais ou menos isso, pelo que eu percebi aqui, em sala de aula, pelo fato de valorizá-los como aprendizes de uma língua. Eu não sei se essa é uma ousadia minha de pensar” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016).

O outro professor completa: “Me dirijo assim, às vezes eles entendem pelo lábio, então a gente fala bem devagar, eles entendem, mas assim quando eu quero explicar algo mais complicado, demorado, demande uma necessidade, eu chamo a intérprete. Às vezes têm alunos na sala também que sabem um pouco” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016). É importante que os colegas ouvintes aprendam Libras, mas o ideal seriam intérpretes “profundos”. Ou seja, que conheçam a libras de forma profunda, sejam envolvidos pela língua de sinais, engajados pela educação dos surdos e não profissionais neutros no processo educativo, realizando as traduções de forma superficial, sem preocupação com o entendimento dos surdos, muitas vezes a tradução feita ao pé da letra.

Compreende-se que alguns alunos fazem leitura labial, o que estimula a aprendizagem da Língua Portuguesa, e há alunos ouvintes que sabem Libras e podem ajudar os surdos na aprendizagem dos conteúdos e em outras atividades da escola.

⁹ A comunicação de forma espontânea em Libras entre surdos e ouvintes é um desejo dos militantes pela inclusão dos surdos tanto na escola quanto na sociedade. Entretanto, esse desejo ficaria mais próximo da realidade se a disciplina de Libras fosse obrigatória no ensino regular do infantil ao ensino médio.

Segundo o professor Contexto, outra dificuldade considerada alarmante é o fato de os surdos se esconderem na sua condição de deficiente auditivo quando lhes convém. Ou seja, se o professor aumentar o nível de dificuldade dos conteúdos para estimular a compreensão e avançarem, eles questionam logo a condição da deficiência. Para os alunos surdos, eles não avançam, têm direito a uma prova mais fácil e alegam o respeito do ritmo de aprendizagem de cada aluno, como pode ser comprovado com a fala do professor: “Eu já tive alunos surdos que [...] questionavam a prova, diziam que a prova tinha que ser mais fácil, parecia até que estava se aproveitando da situação, [...] queriam ser sempre beneficiados, [...] no fim do ano eles não podem ser reprovados, então ela vai ter que me passar do mesmo jeito” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

A questão não é somente a aprendizagem. Sem a interação entre os professores de Língua Portuguesa e do AEE é difícil conseguir a aprendizagem. O ensino para surdos é um trabalho coletivo entre os professores.

Nota-se que o aluno surdo também cria uma barreira, impedindo que a aprendizagem avance, deixando o professor numa condição delicada, entre a vontade de ajudar e a impotência. Nesse sentido, os alunos surdos precisam de orientação sobre a sua condição de surdo e saber dos seus direitos e deveres, assim como saber que têm potencial para realizar as atividades.

Dessa feita, seria importante criar um projeto na escola de aprendizagem significativa para estimular e mobilizar os alunos surdos a fim de que se autoconheçam e sejam revigorados pelo desejo de aprender e facilitar a missão árdua dos professores. “É cada vez mais evidente que a cooperação constitui uma estratégia eficaz de aprendizagem. Essa estratégia pode também facilitar a integração de alunos “especiais” e facilitar o desenvolvimento pessoal e social” (BRASIL, 1998, p.36).

Logo, os professores já entenderam as dificuldades dos alunos surdos. A criatividade é do professor para desenvolver uma metodologia e estratégias para amenizar essas dificuldades dos surdos, ou os surdos continuarão passando de uma série para outra com os mesmos problemas. Diante de tudo isso, há um questionamento: Realmente há um modo para ensinar Língua Portuguesa para surdo compartilhado com o ouvinte? Sim. Uma alternativa é o ensino contextualizado, a partir dos gêneros textuais, o qual será explicado a seguir.

4.4 O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS

Os docentes entrevistados trabalham os gêneros textuais, porém, como já foi dito anteriormente, numa metodologia desenvolvida apenas para ouvintes. “Outro problema seriíssimo, a gente trabalha no normal da sala dentro das explicações, a mesma explicação é dada para um e dada para todo mundo. Agora como vão interagir, como vão lembrar de cada gênero realmente, porque a gente não tem o feedback deles” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

Os professores não haviam parado para refletir sobre uma metodologia que contemplasse tanto surdos quanto ouvintes, ou seja, uma metodologia compartilhada, e perceberam na entrevista que os gêneros textuais dão conta dessa tarefa, mas não é a única alternativa. O docente explica que “[...] é bom por esse contato, é bom porque incentiva a leitura, é bom porque dinamiza a redação. Eles aprendem a escrever melhor, quando eles leem, têm contato, eles aprendem também a escrever melhor porque eles têm o espelho dos textos” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

Embora o professor Vocábulo tenha concordado que a partir de um texto, os alunos surdos compreendem melhor as aulas, “[...] porque os gêneros vão narrar uma história, ele vai trazer uma notícia, ele traz uma temática, [...] se eles se interessarem pelo texto, eles se interessam pelo conteúdo, aí a aula vai ser boa, e eu vou chegar próximo ao meu papel, objetivo” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016). É necessário levar em consideração o fato de os alunos surdos sentirem dificuldade para entender textos porque aprenderam a Língua Portuguesa de modo estanque e fossilizado. Antunes (2007) esclarece que tudo pode ser visto nos textos, pois é lá que todo tipo de fenômeno acontece.

O outro professor explicou que “[...] todos os gêneros até os icônicos, os textos icônicos eles ajudam também a Língua Portuguesa, daí porque adaptando pra Libras eu acredito que faça sentido [...]” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016). Ficou evidente para os professores que os gêneros textuais impulsionam a aprendizagem da Língua Portuguesa. Segundo Porto (2009), o ensino dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente amplia a competência linguística e discursiva dos alunos, além de apontar-lhes as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter, fazendo uso da linguagem. Segundo o professor Contexto,

[...] através do texto você consegue trabalhar dinâmica de leitura, você consegue trabalhar dinâmica de escrita, geralmente quem ler, você tanto toma gama e conhecimento do número de textos que existem, dos tipos, dos gêneros que são infinitos, você acaba entendendo a disposição desses méritos a gente tem o dia todo, a gente está sempre em contato com texto o dia todo, eles começam a entender que os gêneros estão bem mais próximos deles [...] (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

Nesse sentido, os surdos teriam a oportunidade de vivenciar cada gênero de acordo com sua função na sociedade, ou seja, pensar a questão dos textos e sua aplicação adequada nos diferentes contextos. Diante disso, os professores disseram que trabalham através da conceituação de cada gênero. “Através da conceituação, se uma notícia, uma novela, e volto à significação [...] na aula de produção de texto, eu quero ver o texto que eles escreveram” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016). Mas existe uma preocupação. Contexto diz que “[...] a questão na verdade é a percepção que ele vai ter do que a intérprete transmite [...]” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

Eles trabalham com gêneros simples como: conto, crônica, romance, poesia, cordel, entre outros. Conseguem trabalhar sequências didáticas até quatro ou seis gêneros textuais por ano. Isso significa que o ensino não está tão distante dos surdos. O que precisa é refletir uma estratégia que caiba na metodologia já desenvolvida para que os surdos se apropriem dos conteúdos e dos textos de forma compartilhada com os ouvintes. Eles “[...] criaram histórias utilizando provérbios, algumas séries também, no ano anterior a gente trabalhou provérbios, a gente trabalhou crônicas, a gente pedia que eles desenvolvessem, pedi conto, pedi e-mails, [...]” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016). A importância de trabalhar os gêneros textuais é que eles são os usos sociais escritos, portanto o surdo terá esse contato do uso da língua na escrita.

O professor deve expor o aluno à diversidade de gêneros, alargando sua visão em relação ao uso da língua, pois [...] é importante que o aluno seja levado a perceber a multiplicidade de uso e função a que a língua se presta, na variedade de situação em que acontece [...] (PORTO, 2009, p.25-26).

Apesar de os professores pedirem uma produção após trabalharem um gênero textual, percebe-se que os docentes se angustiam com a dificuldade de escrita apresentada pelos alunos. Nesse ponto, percebe-se a importância do papel do professor de AEE com especialização em Língua Portuguesa para ensinar a pessoa surda. Se no atendimento educacional especializado, o aluno surdo tivesse o acompanhamento adequado em Língua Portuguesa, em Libras e o ensino da Libras, ele teria o avanço esperado na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Considerando a necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e linguística dos alunos com surdez, a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro, contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa (DAMÁZIO, 2007, p.15).

Ainda segundo a autora supracitada, o atendimento educacional especializado em Língua Portuguesa acontece na sala de recursos multifuncionais no contraturno do ensino comum, preferencialmente por um professor de Língua Portuguesa que conheça os pressupostos linguísticos e teóricos e esteja disposto a realizar mudanças no ensino de Língua Portuguesa para surdos para que estes desenvolvam a competência gramatical e linguística, bem como textual e gerar sequências linguísticas bem definidas. Contexto continua relatando que

[...] tenta fazer um olhar do todo se eles fizeram dentro da tipologia que é esperada, se produziu o e-mail, colocou pra quem tava indo, quem escreveu a mensagem, [...] se for ver pela tipologia eles conseguem passar o recado, mas a parte escrita fica ferida (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

Segundo Marcushi (2002), a expressão tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição: aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Os tipos textuais abrangem as categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Os alunos entendem que é para produzir um texto, mas a proposta completa eles não compreendem, “[...] a gente passa o texto, eles fazem, mas eles não questionam nada, porque

é aquele texto se é, se não é, como não questionam...” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informação, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência [...] (ANTUNES, 2007, p. 138).

Já o professor Vocábulo pergunta se entenderam para depois propor a parte escrita, que, segundo ele, tem funcionado. “Ao surdo, eu pergunto se ele entendeu, se ele não entendeu. Se ele disser não, eu tento voltar; se ele entendeu, eu peço para ele escrever o que ele entendeu [...] É nessa hora que eu reservo um tempo para eles. Para atingir o nível deles, é muito pouco” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016). É importante deixar claro que apenas a sala regular, sem a proficiência em Libras, nem o surdo nem o professor dão conta. É imprescindível o AEE de qualidade. Na verdade o aluno surdo deveria estudar em turno integral.

Os professores sabem quais são as dificuldades dos alunos, porém não sabem como ensiná-los. No entanto, colocam-se no lugar do aluno surdo em relação à compreensão da Língua Portuguesa. “Como um labirinto, pra gente já é, imagine pra eles” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016). Essa compreensão dos professores é muito importante para chegar a uma metodologia adequada para os alunos surdos e ouvintes. Segundo Antunes (2007), para o professor promover a inclusão dos alunos, nada mais urgente do que incluí-los no mundo da leitura, da escrita, da análise, da reflexão crítica e criadora, ou seja, da posse da palavra. Apesar de, em alguns momentos, os professores parecerem confusos, eles tentam atender a todos os alunos.

Não existe isso da gente transmitir só para um, a gente ensina igual para todo mundo, se têm trinta, a gente ensina para os trintas a questão na verdade é a percepção que ele vai ter [...] o que a gente passa, passa igual para todos (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

O professor Contexto não entendeu desde o início que a pesquisa defende uma metodologia compartilhada. Não é para ensinar de outra forma só para os surdos; é para

ensinar de uma forma compartilhada que os surdos entendam o que está sendo explicado para os ouvintes, mesmo que para isso tenha que inserir algumas estratégias, mas que também não interfiram na aprendizagem dos ouvintes.

De acordo com essa discussão, percebe-se que o ensino para surdo não precisa apenas de um intérprete educacional e do atendimento da sala de recursos no contraturno. O ensino para surdos é mais que isso: é uma parceria entre todos os profissionais, com reuniões e debates, além de uma reflexão diária sobre a aprendizagem, pontos negativos e positivos da aula. Portanto, o professor precisa estar consciente de todos os conhecimentos já publicados sobre os surdos e ir além, pois a criatividade do professor também faz toda a diferença. Segundo Damázio (2007, p.40),

o Atendimento Educacional Especializado para ensino da Língua Portuguesa é preparado em conjunto com professores de Libras e o da sala comum. A equipe analisa o desenvolvimento dos alunos com surdez, em relação ao aprendizado e domínio da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, observa-se que os professores não têm esse diálogo, não discutem as dificuldades e os avanços dos surdos. Os professores do ensino regular se reúnem no final do ano para decidir se o aluno será promovido para a série seguinte ou fica retido.

Quando se assume uma perspectiva curricular das necessidades especiais, torna-se necessário considerar as necessidades profissionais dos professores. Os professores que têm confiança em si próprios estão mais bem preparados para responder às dificuldades sentidas por seus alunos (BRASIL, 1998, p.33).

Em relação à avaliação, esta deve ser vista como uma parte de extrema importância na experiência de ensino para surdos, pois sua principal finalidade é melhorar a qualidade da aprendizagem de todos os participantes. Assim, nesse intervalo, o professor também está aprendendo.

Já teve ano que a gente senta para discutir o que vai fazer com os surdos, repetir nota, isso acontece com ouvintes também, a gente já avançou bastante, tê-los em sala de aula, ter intérprete, mas muito ainda precisa ser

mudado. É preciso o intérprete sempre em sala de aula, sem intérprete não tem possibilidade mesmo. O planejamento dos professores também precisa ser diferente [...] (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

Logo, os professores já utilizam, um pouco timidamente, os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa para surdos porque o ensino precisa ser contextualizado e coerente com a realidade deles, pois eles poderão ver a funcionalidade da Língua Portuguesa através dos textos, e ainda poderão vivenciar a função deles na sociedade. O caminho seguinte indica uma metodologia compartilhada que seja adequada tanto para surdos como para ouvintes, como a pesquisa defende.

4.5 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DOS ALUNOS SURDOS

Neste tópico pretende-se analisar o processo linguístico do aluno surdo diante da metodologia utilizada pelo professor de Língua Portuguesa referente à leitura, interpretação e escrita.

É natural que os alunos surdos tenham problemas com leitura, uma vez que os professores já comentaram sobre a dificuldade que esses estudantes têm para entender o significado das palavras. “[...] Eles têm pouca leitura, deviam ter um acompanhamento maior, o ensino integral, apoio da família em casa” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016). Segundo Porto (2009), a leitura é uma prática interativa verbal e/ou não verbal e exige do leitor relações de certos conhecimentos prévios sobre o assunto, ou seja, a participação das vivências e experiências é fundamental para interpretar e construir sentido no texto lido.

Nesse sentido, o professor Vocábulo completa que em relação à escrita “[...] um aluno do 3º ano, ele escrevia razoavelmente bem¹⁰, e já se lançava a usar os conectivos. [...]

¹⁰ Os estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. Segundo Quadros (2006, p.34-36), no estágio de interlíngua I – observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2) desses informantes. No estágio de interlíngua II – constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua brasileira de sinais e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2. No estágio de interlíngua III – os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente no

eu acho que é uma questão de prática” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016). Dessa forma, percebe-se que os alunos surdos começam a ter contato com o texto muito tarde. “Eu diria que uma prática diária, de x horas/aula, eu acho que pra ser sincero não dá para passar de escrita deles para escrita dos “normais”, e deles muito menos, não tem [...]” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016).

Já que os alunos surdos têm dificuldade com leitura, interpretação e escrita, então mereciam um acompanhamento mais efetivo dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os professores não dispõem de tempo suficiente em sala de aula para realizar essa atividade de acompanhamento.

Nada, eu não acompanho nada, porque eu sempre espero o feedback da moça, da intérprete, até porque é assim, a gente não tem nem tempo na hora para parar, nem para dar atenção nesse sentido, de dizer ele está entendendo, como ele está acompanhando porque a gente já tem uma série de outras preocupações com o horário para dar o visto àqueles que fizeram e quem não fez, para tirar dúvida daqueles que perguntam, é muito complicado saber, a gente pensa que se eles tivessem alguma dúvida, eles já teriam perguntado, na cabeça da gente é mais ou menos assim, talvez seja um pensamento errado (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

O professor Contexto, mostrou-se desconcertado diante da situação, deixando claro que é um processo difícil em decorrência das inúmeras atividades desenvolvidas. Atender a um aluno surdo na sala regular da forma que ele merece é quase impossível, pois o aluno precisa de dedicação exclusiva. Nesse sentido, o professor soluciona a problemática: “devia ter um acompanhamento maior, o ensino integral” (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

O aluno surdo precisa de um acompanhamento maior nos estudos. Quando os pais não dispuserem desse tempo, o mais apropriado é que busquem essa orientação fora da escola, visto que o ensino regular nem a sala de recursos estão dando conta da demanda de todas as disciplinas, além do ensino da Libras, porque infelizmente não vem sendo feito

sintático, definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO (Sujeito/Verbo/Objeto) e de estruturas complexas.

como deveria. O ensino para surdo deveria ser em tempo integral, como a lei já determina: o ensino regular, e no contraturno o Atendimento Educacional Especializado.

Os professores relataram muita dificuldade para ensinar os alunos com surdez. Nessa perspectiva poderia haver alguns recursos tecnológicos que facilitassem a aprendizagem dos alunos, mas “na escola não tem esse negócio. A escola não tem essa facilidade” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016). E o outro professor completa:

O mesmo que eu tenho para todo mundo, porque na escola quase não tem para os ouvintes, imagine para surdos, então é o que eu uso normal, é o quadro, quando eu vou corrigir as atividades, eu sempre tenho de colocar a forma escrita, nunca faço oralmente por conta disso, porque eles estão sempre copiando as respostas, corrigindo, então é uma das formas que eu tenho, quando é visual também sempre tem imagens, mas tem texto também e têm também as intérpretes que dão esse suporte (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

Tudo que a escola oferece de tecnológico pode ser usado para adaptar as aulas e melhorar a aprendizagem dos surdos. Não é uma aula diferente todo dia; é uma aula adaptada para as necessidades dos alunos surdos, compartilhada com as necessidades dos ouvintes. Por exemplo, o uso de um datashow facilitaria, para todos os alunos, na transmissão de imagens, gráficos, desenhos, tabelas, etc.

Se eu tivesse uma sala de aula que dispusesse de um datashow permanente, se tivesse o recurso visual, eu traria o programa e lançava. Seria maravilhoso, porque eu lançaria a imagem. Para ele entender o gráfico, se tiver um recurso visual razoável dá para montar a Libras para eles, e dessa Libras trabalhar as palavras, as letras e os sintagmas (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016).

O professor Vocábulo, apesar da sua pouca experiência com surdos, mencionou uma metodologia adequada para esses alunos, através dos recursos visuais, pois sabe-se que os surdos têm a percepção visual estimulada. Portanto, o ensino com imagens, gráficos, entre outros, faz o aluno surdo ter mais interesse pela aprendizagem porque ele consegue compreender melhor o que lhe está sendo apresentado. O trabalho com a imagem auxilia na compreensão do texto. Acrescenta-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem um instrumento auxiliar de excelência (SALLES, 2004).

Com a experiência que o TIL – Comunicação tem na área de Libras e também sua formação na área de Letras, o intérprete (se fosse professor de Língua Portuguesa nessa escola pesquisada) ensinaria Língua Portuguesa através de imagens, devido à alta percepção visual dos surdos. Seria um trabalho mais relevante para que o surdo tivesse a compreensão melhor dos significados.

Percebe-se que esse ensino através de imagens é mais significativo nas séries iniciais para que realmente o surdo tenha essa compreensão dos significados, porém ele também precisa saber usá-los. É nesse ponto que entra o ensino dos gêneros textuais. E o intérprete distancia dos textos: “não voltada para o uso da escrita formalmente, ou seja, não trabalharia com textos, o trabalho com imagens seria mais relevante para que esse surdo tivesse a compreensão melhor” (TIL – COMUNICAÇÃO, 19 de abril de 2016).

O aluno surdo, no 1º ano do Ensino Médio, precisa aprender ou aprimorar a escrita assim como os alunos ouvintes. Enfim, nesse momento o aluno está sendo preparado para os vestibulares e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), os quais darão oportunidade para o ingresso na universidade, que é o desejo da maioria dos alunos. Nesse sentido, um dos professores argumenta: “[...] a questão é essa, vocabulário, aumentar o vocabulário. No ensino médio, quando eles chegam, a gente espera que ele já tenha algum vocabulário a mais” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016). Portanto, fica claro que os professores estão tentando retomar um aprendizado que foi fragmentado nas séries iniciais, por exemplo: o significado de palavras simples. O professor Vocábulo enfatiza a importância do ensino semântico para os alunos surdos.

Para avaliar os alunos, sabendo que a estrutura da Libras é diferente da Língua Portuguesa, os professores se divergem na forma de avaliação dos alunos surdos. “Eu utilizo o método que eu sonho com todo mundo. Eu faço a pergunta, com a intérprete do meu lado, e agora eu quero que ela faça somente a pergunta, vou perguntar o que eles entenderam [...]” (PROFESSOR VOCÁBULO, 14 de abril de 2016). Já o outro professor desenvolve a seguinte estratégia:

a prova diferenciada, mas ainda não é o suficiente não, eles precisam de mais atenção só voltada para eles, não há como por mais que você vá devagar, nem todos os professores vão, muita informação se perde, demais, na verdade eles vão estar bem aquém [...] (PROFESSOR CONTEXTO, 19 de abril de 2016).

Embora nenhuma das alternativas contemple as reais necessidades dos surdos, como o professor Contexto ressaltou, “não é suficiente”. A melhor forma seria deixar os alunos surdos fazerem a prova juntamente com o intérprete de Libras, como eles têm direito, e assim acostuariam com a prova. Todavia, os alunos surdos chegam ao ensino médio com muitas dificuldades, e se o professor “[...] avaliar Tim por Tim numa comparação com o texto escrito por uma pessoa que tem estudo, tem o ensino normal, a diferença é muito grande, a dificuldade é grande [...]” (PROFESSOR CONTEXTO, 24 de maio de 2016).

É importante dar ênfase às questões semânticas visto que foi o principal assunto abordado pelos professores. A informatividade só se processa tendo em vista a significação vocabular, e é nesse passo que se estuda a pragmática e a semântica, pois são elas que darão suporte e autonomia para o estudo da significação, dependendo do contexto. A semântica visa ao uso da linguagem pelo homem que implica a forma significativa dos vocábulos. Assim, os linguistas voltam seu interesse para o problema da significação, investindo no estudo o conteúdo dos signos linguísticos. Semântica é o estudo do sentido das palavras de uma língua. Na língua portuguesa, o significado das palavras leva em consideração: sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, polissemia e ironia. Segundo Pires de Oliveira e Basso (2007, p.5), “a semântica é o estudo da relação entre signos e seus designatas.”

Já a Pragmática cabe à aplicação linguística textual que insere no estudo relevante entre a linguagem e o contexto que são gramaticalizados numa estrutura da língua. Pragmática é o ramo da linguística que estuda a linguagem no contexto de seu uso na comunicação. Para Pires de Oliveira e Basso (2007, p.5), a pragmática é o estudo da relação entre signos e seus intérpretes. As palavras, em sua significação comum, assumem muitas vezes outros significados distintos no uso da língua e, mais recentemente, o campo de estudo da pragmática passou a englobar o estudo da linguagem comum e o uso concreto da linguagem, enquanto a semântica e a sintaxe constituem a construção teórica.

Conforme Felipe (2007, p.21), os surdos podem ter dificuldade de relacionar palavras diferentes, mas que apresentam o mesmo significado, como por exemplo, belo, lindo, bonito. Isso pode dificultar a substituição de palavras sinônimas durante a produção escrita, aumentando a repetição de palavras.

Dessa forma, se o aluno surdo tem o vocabulário necessário, esperado no ensino médio, então ele poderá interpretar e produzir textos. Acredita-se que os alunos devem ter contato com o texto o mais cedo possível, para adquirir competência escrita cada vez mais aprimorada. Segundo Soares (2004),

[...] os dois processos – alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto (SOARES, 2004, p.100).

Então, a partir da 1ª série do Ensino Médio, ele terá poucas dificuldades quando for apresentado ao texto para ser trabalhado na sua totalidade e de forma mais aprofundada. Mas é importante enfatizar que os alunos devem ser apresentados aos diversos textos o mais cedo possível.

4.6 O OLHAR DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS

Esse tópico procura responder à seguinte pergunta: Como a tradução/interpretação pode influenciar a aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos? Diante desse questionamento, dividiu-se esse tópico em três itens, que serão discutidos a seguir.

4.6.1 Formação dos intérpretes de Libras

Os dois intérpretes que atuam na escola Gramática têm formação em Letras-Português, além da formação na área de Libras – Língua Brasileira de Sinais, especializações, cursos e capacitações. Porém, apenas um deles aceitou participar da entrevista. Sendo assim, os dados discutidos são de apenas um intérprete. “Sou formada em Licenciatura Letras-

Português, especialista na área de Inclusão com ênfase em Libras” (TIL – COMUNICAÇÃO, 19 de abril de 2016).

A formação do intérprete de Libras é muito importante para o desenvolvimento do aluno surdo, pois, na sala de aula, o intérprete é o meio de comunicação fundamental para que esse aluno tenha sucesso em todas as disciplinas. Para Quadros (2005), intérprete é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação.

Dessa forma, compreende-se que a formação de intérprete exige, além da formação na área, conhecimentos adicionais na área de Língua Portuguesa.

4.6.2 Relação professor/intérprete/alunos

O intérprete relatou que a relação existente entre professor, intérprete e aluno é apenas de tradução/interpretação. Ou seja, é uma relação normal, como se eles fossem clientes. “A minha relação particular, eu sou pesquisadora da área, porque sou formada em Letras-Português. Agora, em relação ao cliente surdo, apenas de tradução e interpretação” (TIL – COMUNICAÇÃO, 19 de abril de 2016).

Acrescentou que quando o professor deseja transmitir qualquer informação ou perguntar algo aos alunos surdos, dirige-se imediatamente aos intérpretes, ou seja, são impossibilitados de se comunicar com os surdos diretamente pela falta de linguagem. Nesse sentido, se o professor tivesse pelo menos o curso básico da Libras para se comunicar com os alunos surdos, a situação seria menos complexa, como foi visto pelo professor Vocábulo.

Em relação à qualidade da interpretação e ao nível de compreensão da Libras pelo surdo, o intérprete evidenciou que sua dificuldade com as interpretações é a compreensão dos alunos que muitas vezes não frequentam a comunidade surda e não se atualizam. Segundo ele, “aqui alguns sinais que eu uso, eles não entendem, então há sim essa dificuldade” (TIL – COMUNICAÇÃO, 19 de abril de 2016). Isso acontece porque os surdos vão eliminando os vocábulos antigos devido aos que estão surgindo, por isso o vocabulário da Libras em Sergipe está restrito, não estimula a fluência, não existe ainda uma riqueza vocabular.

Dessa forma, percebe-se como grande empecilho da comunicação entre surdos e ouvintes. Na verdade, é a aprendizagem da Libras, e não apenas da língua portuguesa pelos surdos. A realidade da comunicação dos surdos e ouvintes e a falta de incentivo à aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos podem ser amenizadas se a maior parcela dos ouvintes aprendesse a Libras também. Essa troca é uma necessidade de todos.

4.6.3 O aluno surdo e a compreensão dos conteúdos interpretados

Um problema apresentado pelo intérprete foi o fato de os surdos não saberem Libras no nível esperado. Ou será que há algum problema com a qualidade da interpretação? Não está adequada para o nível de Libras dos alunos. Isso porque muitos alunos surdos vivem ainda trancados em casa. Devido à superproteção dos pais, eles não se comunicam com outros surdos, nem participam ativamente da comunidade surda.

Diante disso, eles não atualizam os sinais, fator que tem prejudicado a compreensão das interpretações e consequentemente ocasiona a aprendizagem fragmentada da Língua Portuguesa. Nessa situação, o intérprete explica que “[...] como existe aqui em Sergipe uma comunidade surda não é uma só inclusive, ou seja, há sinais que esse surdo, por não participar de determinada comunidade, ele não conhece, então quer dizer na interpretação fica meio complicado [...]” (TIL – COMUNICAÇÃO, 19 de abril de 2016). Percebe-se que o aluno surdo não reconhece variação linguística, por isso é tão importante o ensino do eixo análise linguística.

Segundo o intérprete, todo estudo voltado para os significados ajuda linguisticamente para uma melhor interpretação. Portanto, os intérpretes que têm formação em Letras-Português sentem menos dificuldade para interpretar a Libras, principalmente porque os intérpretes não recebem os planos de aula com antecedência para realizar as interpretações. Isso também compromete o ensino e a compreensão dos alunos. “Todo estudo que você tem voltado para língua portuguesa e que engloba sinais, e que engloba os significados, enfim, tudo isso contribui para que realmente você faça uma boa interpretação” (TIL – COMUNICAÇÃO, 19 de abril de 2016).

O intérprete se mostrou compassivo sobre o ensino através dos gêneros textuais. Salientou que os surdos precisam de uma visão holística, fonologicamente também, desde que

tenha uma metodologia específica para que eles compreendam. Isso tudo que ele mencionou é contemplado no ensino através dos gêneros textuais. Até as imagens podem ser trabalhadas nesse ensino.

[...] não só os gêneros textuais. Enfim, ele tem que estar a par de tudo, fonologicamente também, porque quando se usam questões voltadas para a sonorização querem mesmo que excluir isso do currículo, mas eu acredito que seja dessa forma, incluindo todas as especificidades que tem a língua portuguesa, agora usando metodologias mais específicas para que ele compreenda (TIL – COMUNICAÇÃO, 19 de abril de 2016).

O intérprete respondeu ao principal questionamento da pesquisa sobre até que ponto a tradução/interpretação impulsiona a aprendizagem da Língua Portuguesa. Nesse sentido, muitos detalhes são considerados, a exemplo da formação em Libras e de outros cursos adicionais na área de tradução/interpretação. O próprio surdo está participando ativamente da comunidade surda. Assim como o intérprete, a formação na área de Língua Portuguesa ajuda na aquisição e na transmissão dos significados, tanto dos sinais quanto da Língua Portuguesa.

Dessa forma, a interpretação e a tradução também têm um papel de destaque na aprendizagem da Língua Portuguesa e de todos os conteúdos escolares. Quando os intérpretes não são proficientes em Língua Portuguesa, por exemplo, a interpretação da aula de LP pode ficar comprometida, uma vez que os conhecimentos linguísticos são reduzidos. Seria importante que os intérpretes fossem licenciados em Língua Portuguesa e auxiliassem os professores do ensino regular em conjunto com o professor da sala de recursos para trabalhar mais com imagens, traduzir textos da Língua Portuguesa para Libras e filmar esses trabalhos, o que pode ser feito com um celular.

Da mesma forma quando o aluno surdo não atualiza seus sinais da Libras, a interpretação e a aprendizagem também ficam comprometidas. Nesse aspecto, a pesquisa também chama atenção tanto para cursos de atualização da Libras para os alunos surdos quanto para a preocupação com a qualidade da interpretação que vem sendo desenvolvida em sala de aula por parte dos intérpretes; se os intérpretes são realmente pessoas capacitadas e conhecedoras profundas da Libras para que o ensino para surdos tenha a qualidade a que eles têm direito e merecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa e intérprete de Libras buscou responder aos seguintes questionamentos: Como os professores de Língua Portuguesa estão desenvolvendo estratégias para ensinar alunos surdos mediante os gêneros textuais? E como a interpretação/tradução influencia a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos?

A história mostra algumas concepções utilizadas na educação dos surdos. Dentre elas, destacou-se o bilinguismo, que está sendo desenvolvido nas escolas atualmente e valoriza a cultura e identidade dos surdos através da aprendizagem, usando a Libras como língua base, os serviços de intérprete em sala de aula e AEE no contraturno.

Os professores de Língua Portuguesa estão desenvolvendo as seguintes estratégias para ensinar alunos surdos mediante os gêneros textuais: através do conceito e da produção escrita de cada gênero textual, não utilizam imagens, nem gráficos; em suma, nenhum recurso visual. E a influência da interpretação de Libras para a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos perpassa pela qualidade da interpretação; ou seja, a preocupação com uma interpretação contextualizada e não feita de forma superficial.

A pesquisa nos fez entender que o ensino sem os serviços de intérprete não acontece, pois os professores do ensino regular ainda não sabem Libras. Assim, a abordagem bilíngue só será eficiente com a presença do intérprete em sala de aula e com capacitação dos professores da sala regular em Libras para que os alunos possam interagir nas aulas e ter a parceria da sala de recursos e dos pais. Além disso, os professores não podem ministrar aula em Língua Portuguesa e em Libras ao mesmo tempo. Por esta razão os serviços dos intérpretes são fundamentais.

Nesse sentido, os dados nos levaram a pensar que os serviços de intérprete são oferecidos de forma fragmentada, visto que os surdos ficam longos períodos sem intérpretes em sala de aula, e assim a inclusão não acontece efetivamente. Apesar de ser um avanço os surdos estarem no ensino regular, o ensino ainda não está surtindo o resultado esperado, que é um nível razoável de aprendizagem.

Em relação à aprendizagem, os professores detalharam algumas dificuldades da parte dos alunos surdos, como entender significado de palavras e o uso da gramática no texto: conectivos, flexão de verbos, entre outros, cujo não uso deixa o texto sem sentido. É

importante destacar que a base sólida para o ensino de Língua Portuguesa para surdos é a semântica. Para amenizar essas dificuldades, os professores concordaram que o trabalho com gêneros textuais, a partir dos usos sociais da escrita, pode amenizar os problemas de leitura, interpretação e produção de texto. Se os alunos surdos tivessem um acompanhamento escolar de qualidade no ensino regular e no AEE desde a educação infantil, especificamente com o trabalho entre significados, imagens e escrita (palavras), no ensino médio eles iriam aprender a produzir com menos dificuldade textos a partir dos gêneros textuais.

Como os professores ainda não têm formação em Libras, depositam toda a confiança no intérprete, atribuindo a este um papel que não lhe cabe. O intérprete intermedeia a comunicação para que aconteça o ensino-aprendizagem do aluno surdo. Na verdade ele é um profissional que na sala de aula funciona como mediador da comunicação no ensino. O intérprete reconhece bem o seu papel em sala de aula. Os intérpretes têm uma função reconhecida por lei, que é apenas para realizar a tradução/interpretação das aulas e da comunicação entre professor/aluno ou vice-versa. É importante que os professores tenham essa compreensão, e os intérpretes desempenham sua função com qualidade.

O intérprete também precisa de uma boa formação na área de Libras, assim como formações linguísticas, pois a interpretação/tradução influencia de forma direta na aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos, embora muitas dificuldades relatadas, como por exemplo, a compreensão do significado, sejam acumuladas ao longo do ensino por falta de acompanhamento. Além disso, os alunos e os intérpretes também precisam estar inseridos na comunidade surda acompanhando a evolução da língua de sinais e reconhecendo a variação linguística como uma forma de enriquecer o vocabulário e a fluência em Libras. Ao nosso ver, os alunos surdos também precisam reconhecer seu potencial e não ficarem talvez se escondendo atrás da sua condição de deficiência quando isso lhes é oportuno, ou seja, não usarem as leis que os amparam para facilitar o processo.

Pensamos que os surdos precisam de uma avaliação adaptada, não fácil. A lei não diz que a prova tem que ser fácil. Opinamos ao professor consciente para trazer o aluno para sentar na frente, usar recursos visuais, estender o tempo de prova. A prova pode ser adaptada para Libras, contar com os serviços dos intérpretes, entre outros aspectos importantes na aprendizagem do aluno. Fazer prova em dupla é uma alternativa do professor, mas os alunos

surdos têm condições de fazer a prova sozinhos, embora cada caso seja específico. É preciso analisar cada situação para serem tomadas as medidas mais adequadas.

Os professores demonstraram que o primeiro contato com os surdos pode ser de impacto, devido à comunicação, mas, em seguida, as medidas que precisam ser tomadas para adequar as metodologias e estratégias a fim de que os surdos compreendam o que está sendo transmitido, como por exemplo: imagens, uso de setas, desenhos, fala mais pausada, entre outros. São estratégias que podem estar dentro da metodologia de uma forma que seja adequada para todos.

Observou-se a necessidade de os professores conversarem a respeito da aprendizagem dos alunos surdos, como ensiná-los e, nesse sentido, trocarem experiência e criarem uma rede de apoio com professores, equipe escolar, pais e alunos para se chegar à melhor forma de ensinar os alunos surdos, buscando sempre a importância da opinião dos próprios surdos. Pensamos que essa atitude de colaboração entre professores melhorará a prática de cada um e constituirá uma valiosa ajuda aos que procuram aplicar novas metodologias de trabalho em sala de aula. Para tanto, a formação continuada é necessária.

Os professores utilizam metodologias e estratégias através dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa para surdos, ainda pensadas apenas para ouvintes. Mesmo assim sabem que os gêneros textuais oferecem um ensino completo desde a leitura até a produção textual, além de permitir ao aluno vivenciar cada texto de acordo com a função deste na sociedade. Todavia, a reflexão apresentada na fala dos professores mostra que o ideal seria uma metodologia compartilhada, ou seja, tanto para surdos quanto para ouvintes.

Nesse aspecto, consideram-se estratégias todas as ações desenvolvidas, pensando num resultado satisfatório para os alunos surdos: a busca de parceria com os pais, criação de uma rede de apoio, a aprendizagem colaborativa, a aprendizagem da Libras, capacitação em Libras, o incentivo dos professores para que os alunos surdos interajam na sala de aula, a comunicação direta com os surdos, entre outros. Enfim, tudo que pode ser utilizado dentro da metodologia para chegar ao objetivo desejado. Desta forma, a utilização dos gêneros textuais, ou seja, os diversos textos, no ensino de Língua Portuguesa, é ponto de partida e de chegada para que todos os alunos possam dominar a língua nos seus diversos usos e contextos.

Nesse sentido, pensamos que tanto os professores quanto os intérpretes precisam de qualificação e formação continuada, além de estarem informados sobre as pesquisas na área

da educação dos surdos, assim como uma fiscalização sobre o rendimento dos alunos surdos em sala de aula, reflexão sobre como melhorar a aprendizagem e o ensino e atualização dos sinais da Libras para os surdos através de cursos de Libras e a participação ativa e efetiva na comunidade surda, a fim de que eles possam compreender melhor as traduções/interpretações.

Dessa forma, refletimos que os professores de Língua Portuguesa, ao fazerem um curso de Libras, amenizam as dificuldades de comunicação com os surdos. É importante que os professores conheçam mais os surdos, leiam mais sobre eles, quais suas particularidades, o que os torna diferentes dos ouvintes, para que criem sua própria forma de ensinar-lhes a Língua Portuguesa.

Percebeu-se, pois, que há muitos ajustes a serem feitos, principalmente em relação à capacitação. Tanto os professores da sala regular e da sala de AEE, quanto os intérpretes precisam estar bem preparados para suprir as necessidades dos alunos surdos e contornar suas próprias dificuldades para ensinar/interpretar a Língua Portuguesa de forma compartilhada.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **Educação Especial Perspectiva da Educação Escolar**: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: MEC, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português** – encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BARBOSA, Mônica de Gois Silva. **O mecanismo da coerência na produção escrita de surdos**: foco no vestibular 2011 da UFS. Dissertação de Mestrado. São Cristóvão, 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação. 1998.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 20 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 jul. 2013.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. Brasília: MEC, 2007.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca**. 10 de junho de 1994.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade – qualidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, João Wanderley . **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de **metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 3 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A Escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas – SP: Autores Associados – HISTEDBR, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MITTLER, Peter. Em direção às políticas de inclusão. In: **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; BASSO, Renato Miguel. **A semântica, a pragmática e seus mistérios**. Revista Virtual de espaços da linguagem. V.5. n.8. mar. 2007. ISSN 1678-8931.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar língua portuguesa para surdos**. Brasília: MEC, 2006.

REIS, Marlene B. de Freitas. **Educação inclusiva**: limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de Português para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Vol.1 Brasília: Programa de Apoio à Educação dos surdos, 2004a.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de Português para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Vol.2 Brasília: Programa de Apoio à Educação dos surdos, 2004b.

SILVA, T.T. **Contrabando, incidentes de fronteiras**: ensaios de estudos culturais em educação. Porto Alegre, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**: Cominhos e descaminhos. Revista Pedagógica. São Paulo: Artimed Editora, 2004.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação dos surdos no Brasil**. 2 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Iranilde dos Santos Rocha; SOUZA, Rita de Cácia dos Santos. **Gêneros textuais**: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa para surdos. In: Surdez, Deficiência Auditiva e Educação Especial. Rita de Cácia Santos Souza (org.). Aracaju – SE: Criação Editora, 2013 a,b, p.157-178.

SOUZA, Rita de Cácia dos Santos. **Educação Especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX**: cuidar e educar para civilizar. Tese de doutorado. Salvador – BA: UFBA, 2009b.

SOUZA, Rita de Cácia Santos et al. **Introdução aos estudos sobre educação de surdos**. Aracaju – SE: Editora Criação, 2014a, b.

SOUZA, Verônica Reis Mariano. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. Tese de doutorado. Salvador – BA: UFBA, 2007c.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema de Sign Writing**: língua de sinais no papel e no computador. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

APÊNDICE A – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

PROFESSORES

| | Professor Vocábulo | Professor Contexto |
|--|--|--|
| Idade | 53 | 35 |
| Formação | Graduação em Letras-Português Vernácula e Pós-graduação em Língua, Linguagem e Literatura. | Graduação Letras-Português vernáculas. |
| Atuação na área de LP | Mais de 20 anos. | 8 anos. |
| Atuação na sala Inclusiva | 2 anos e meio. | 3 anos. |
| Opinião sobre surdos na sala regular | Bom aproveitamento da pessoa, são humanas e têm os mesmos sentimentos e emoções. | Uma ideia boa, mas não atingiu o objetivo do professor, intérprete e do aluno. |
| Reação ao ver surdo na sala | Impotência, porque não sabia me comunicar com eles. | Feliz, tinha intérprete, ofereci apoio e compreensão. |
| Mudança de Estratégias e metodologias - presença dos surdos | Adaptações na minha própria escrita. | Falar pausadamente, articulação dos lábios e prova diferenciada. |
| Capacitação em Libras | Curso básico de 20h. | Não tenho |
| Leitura de material sobre ensino de Língua Portuguesa para surdos | Pouquíssimo | Não li |
| Dificuldade de aprendizagem LP | Compreender o significado dos termos. | Uso de conectivos e flexão do verbo, estabelecer sentido. |

| | | |
|---|---|---|
| pelos Surdos | | |
| Comunicação com o aluno surdo | O básico, entendeu, mais ou menos, peço explicação sobre o entendimento do assunto. | Só através da intérprete. |
| Comunicação direta com o aluno ou com o intérprete | Com o aluno | Com o aluno |
| Interação dos surdos na sala | Eu forço a participação. | Não interagem |
| Relação com o aluno e intérprete | De aproximação. A dificuldade é a língua que eu não sei. | Boa, normal. A dificuldade é a língua que eu não sei. |
| Conhecimento sobre Bilinguismo | Domínio de mais de uma língua. | Dominar duas línguas. |
| Línguas outras do surdo | Língua portuguesa, primeira é a Libras. | Língua Portuguesa, primeira é a Libras. |
| Trabalha gêneros textuais com os surdos | Cópias de lição e vocabulário. | Explicação igual para todos, trabalho provérbios, conto, crônica, e-mail etc. |
| Gêneros textuais impulsionam gramática da LP | Sim, todos os textos ajudam. | Sim, trabalha leitura e escrita de forma dinâmica. |
| Nível de leitura, escrita e interpretação | Razoavelmente. É uma questão de prática. | Baixo, falta sentido no texto, na leitura. |
| Acompanhamento de leitura e escrita | Todo processo não. | Não, eu não acompanho nada, espero o retorno da intérprete. |
| Utilização de recursos tecnológicos | A escola não tem essa facilidade não. | A escola não tem recursos tecnológicos. |

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| Sala de recursos na escola | Tem. | Tem. |
| Transmissão da função social de cada gênero | Através da conceituação. | Através da conceituação. A questão é a percepção que ele vai ter. |
| Exploração e produção escrita dos gêneros textuais | Peço uma produção sobre o que ele entendeu, para chegar ao nível deles é pouco. | Produção de crônica, contos, provérbios, e-mail, eles diferenciam a tipologia, passam a mensagem, mas a escrita fica comprometida. |
| Dificuldade dos surdos na produção de textos | Depende, se eles fizerem muita cópia eles vão sarar. | Colocar as regras da gramática. |
| Compreensão da Língua Portuguesa pelo surdo | Falta vocabulário. | Um labirinto. Muito complexo. |
| A compreensão facilita a partir de um gêneros textual | Sim, quando eles gostam da temática a aula é boa e eu chego próximo do meu objetivo. | Talvez compreendesse melhor, mas precisa de assistência. Do jeito que é feito não existe. |
| O surdo tem uma maior percepção visual, a melhor forma para ensinar LP | Através dos recursos visuais, imagens, gráficos, montar a Libras para eles e ensinar palavras, letras, sintagmas. | Quando não entende é difícil gostar, a leitura devia ser mais presente na vida deles, acompanhamento em casa, duplamente na escola, devia ser um ensino integral. |
| Forma de avaliação diante das diferenças entre Libras e LP | Eu faço a pergunta com a intérprete do meu lado sobre o que ele entendeu. | Prova diferenciada, surdos juntos para não se aproveitar dos ouvintes, muitas informações são perdidas, insisto no ensino integral. |
| Outras considerações | Os surdos não são tábulas rasas, eles têm um conhecimento prévio | O surdo quer ser sempre beneficiado, questiona a prova |

| | | |
|--|---|--|
| | que pode ser aproveitado, já traz algum vocabulário, é o que se espera no 1º ano. | para ser fácil, sabe da lei não pode reprovar, no final do ano sentamos para discutir o que vamos fazer com os surdos, repetir nota e tal. O ensino fica aquém, o professor precisa de planejamento, saber Libras, mas precisa da intérprete, da ajuda da família em casa. |
|--|---|--|

APÊNDICE B - CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

INTÉRPRETE

| | TIL - FERRAMENTA |
|--|---|
| Idade | 39 anos |
| Formação | Letras- Português e Pós-graduada em Educação Inclusiva com ênfase em Libras. |
| Atuação área de Libras | 8 ou 9 anos. |
| Relação professor/ aluno surdo | Particular de pesquisadora, como cliente surdo, só tradução e interpretação. |
| Dificuldade para interpretar aulas de Língua Portuguesa | Não tenho nenhuma dificuldade porque tenho formação na área de LP. |
| Graduação em Letras – Português contribui para uma melhor interpretação | Linguisticamente sim. Todo estudo voltado ao significado, aos sinais, contribui para uma boa interpretação. |
| Compreensão da Libras pelos surdos | Eles sabem Libras, mas por não participarem das comunidades surdas mais evoluídas, eles não compreendem alguns sinais que eu uso. |
| Retorno da compreensão dos surdos | É imediato, por exemplo o professor conta uma piada e ele ri junto com os outros alunos, então a interpretação fluiu. |
| Planos de aula de LP recebe com antecedência | Não. |
| Como o TI ensinaria LP ao surdo | Não voltada para o uso da escrita formalmente, ou seja, textos não, o trabalho com imagens seria mais relevante para que esse surdo tivesse a compreensão melhor. |

| | |
|--|--|
| | |
| Concorda que o ensino de LP seja através dos gêneros textuais | O surdo precisa estar a parte de tudo, fonologicamente também, desde que tenha uma metodologia específica para que ele compreenda. |
| Outras considerações | Eu fico a critério que sua pesquisa realmente tenha esse foco principal no ensino de língua portuguesa para surdos e tenha um bom resultado para que tenha retorno para nós intérpretes. |

APÊNDICE C – INTERPRETAÇÃO E REFLEXÃO ACERCA DOS DADOS DAS ENTREVISTAS PARA PROFESSORES

Os professores Vocábulo e Contexto são formados em Letras – Português/Vernáculo. O primeiro, além de especialista na área, também tem muitos anos de experiência, e o segundo não possui especialização na área de trabalho e tem apenas oito anos de experiência e atua com alunos surdos há mais ou menos três anos.

A opinião em relação à inclusão dos surdos no ensino regular é convergente, uma vez que o professor Vocábulo considera que os surdos têm os mesmos direitos de qualquer outra pessoa, porém o professor Contexto rebate dizendo que apesar de ter sido uma ideia boa, não trouxe o objetivo esperado pela equipe escolar: professores, alunos e intérpretes. Isso demonstra que o ensino para surdo precisa ser analisado.

Os docentes foram bem semelhantes nas suas respostas. Ao ver um aluno surdo na sala de aula, o professor vocábulo se sentiu impotente, pois percebeu que a habilidade em Libras faz toda a diferença na aprendizagem dos alunos. Ele não sabe Libras. Já o professor Contexto, consciente da situação, sentiu-se feliz, pois tinha a ajuda da intérprete e considerou isso um alívio. Então só restava oferecer seu apoio e compreensão.

Mas o que os professores não sabiam ou não compreendiam é que a presença dos surdos em sala de aula exigia uma metodologia e estratégias diferenciadas. O professor Vocábulo, que sempre se mostrou preocupado com a situação, imediatamente percebeu que a sua escrita não estava sendo compreendida e tratou logo de melhorá-la. Já o professor Contexto, apesar de achar que estava tudo resolvido somente com a presença do intérprete, percebeu que algumas coisas precisavam ser mudadas, como por exemplo: pausar a fala, articular melhor e adequadamente os lábios, pois alguns alunos fazem leitura labial, e a prova diferenciada. Os professores foram surpreendidos com a presença dos alunos surdos em sala de aula e procuraram contribuir com algumas mudanças mínimas de estratégias somente; porém, provavelmente, trouxeram mudanças significativas.

Diante das dificuldades que os professores mostraram, necessariamente precisavam de um curso completo na área de Libras. O professor Vocábulo se sensibilizou com a situação e fez um curso básico de 20h, algo ainda tímido, mas que, segundo ele, havia lhe embasado bastante para entender e incentivar os alunos surdos, além de lhe dar curiosidade para buscar materiais na área de Língua Portuguesa para surdos, ainda que poucos foram lidos. Em relação ao professor Contexto, não fez nenhum curso de Libras e também não demonstrou interesse em pesquisar ou ler sobre a Língua Portuguesa para surdos.

Em relação à dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, os professores listaram algumas: compreensão de significados, usos de conectivos e flexão de verbos. Eles têm dificuldade de ler porque não sabem o significado das palavras. Já em relação à comunicação com os alunos surdos, o professor Vocábulo, que tem curso básico de Libras, arrisca alguns sinais como: “entendeu?”, “mais ou menos”, “explique”. E o professor Contexto só se comunica com os alunos surdos através da intérprete, apesar de estabelecer a comunicação direcionada aos surdos.

É possível notar que existe um abismo entre o professor e o aluno surdo causado pela falta de comunicação. Não há o uso da língua de sinais. Nesse sentido, é compreensível que o aluno surdo não interaja na sala de aula, porém o professor Vocábulo insiste e força a interação. Essa situação também requer uma boa relação com o intérprete de Libras que vai amenizar a lacuna causada pela falta de comunicação no ambiente escolar. A presença do intérprete de Libras em sala de aula faz parte do método bilíngue adotado pelas escolas na atualidade.

Sobre o conhecimento do termo bilinguismo, os professores demonstraram entender o significado da palavra que significa o domínio de duas línguas, porém; quanto à sua aplicação como método de ensino para surdos, ficou subentendido que não compreenderam. Nessa parte, foi necessária

uma breve explicação do que é o atual método de ensino para surdos, considera a Libras como primeira língua dos surdos e base para aprendizagem de outras línguas, inclusive a língua portuguesa. Os professores já sabiam que a primeira língua dos surdos era a língua de sinais, por isso eles precisam de um intérprete, e a língua portuguesa está na opção de línguas outras.

Diante disso, sabe-se que os surdos apresentam muita dificuldade de leitura e escrita devido a sua primeira língua, a Libras, ter uma estrutura diferenciada da Língua Portuguesa. Por isso considera-se que o trabalho com gêneros textuais é muito importante no ensino de Língua Portuguesa, porém foi pouco desenvolvido pelos professores no sentido de que os alunos só fazem cópias e o que se tentou fazer foi ensinar vocabulário, que também é importante, dentro do texto. Já o professor Contexto alegou não ter mudado a metodologia de ensino e os surdos viram alguns gêneros como: conto, crônica, poema, etc.

Contudo, a preocupação dos professores é como eles absorvem todas as informações, pois não há um retorno da aprendizagem dos alunos. Percebe-se que os professores sabem da importância dos gêneros textuais para auxiliar a escrita, a leitura e a interpretação textual, inclusive admitiram ser possível o trabalho com gêneros, uma vez que todos os textos tornam a escrita e a leitura dinâmicas, mas não adaptaram o ensino para surdos, mesmo sabendo que eles têm muita dificuldade de leitura, interpretação e escrita.

O professor Vocábulo adiantou que tudo é uma questão de prática. Se eles fossem acostumados logo cedo, trabalhando o texto, a leitura, a interpretação, o significado das palavras, a flexão dos verbos, o uso de conectivos, sendo acompanhados pelos pais, nesse caso, os surdos conseguiram, saravam. Os professores também confessaram que não acompanham todo o processo de ensino-aprendizagem em língua portuguesa porque não é possível devido à quantidade de alunos que precisam atender e o tempo também não é suficiente. Porém, o professor Vocábulo disse que todo final de semana há um reforço dos assuntos estudados em sala de aula somente para os surdos, além do atendimento da sala de recursos.

A escola não oferece recursos tecnológicos para o ensino, por isso os professores não os utilizam e não há interesse em improvisar. A escola oferece sala de recursos, e os alunos surdos têm atendimento de AEE no contaturno, com uma professora especializada, porém os professores disseram que não há um diálogo entre os profissionais da sala de recursos e o ensino regular, somente com as intérpretes que ocupam a sala de recursos nos intervalos.

Retomando o assunto sobre gêneros textuais, sabe-se que os gêneros textuais nasceram para atender a uma necessidade de comunicação das pessoas. Cada gênero textual tem uma função na sociedade. Os professores disseram que transmitem a função social de cada gênero a partir da conceituação, porém perdem a parte fundamental que os gêneros possibilitam vivenciar, ou seja, praticar cada gênero textual. O professor Contexto demonstrou preocupação de como o aluno surdo tem essa percepção, como ele recebe essa definição. O ideal seria os surdos poderem ver todos os gêneros textuais no decorrer do ensino-aprendizagem, porém sabe-se que isso é impossível, mas os mais usados eles veem.

Os professores pedem uma produção ao final da exposição de um gênero textual. Segundo o professor Vocábulo, o texto fica muito aquém do esperado, quando eles fazem, e o professor Contexto esclarece: eles diferenciam a tipologia, passam a mensagem, mas a escrita fica muito comprometida. O professor Vocábulo completa que se eles fizerem muita cópia, eles conseguem. Já o professor Contexto sugere a solução. Se eles colocarem as regras gramaticais, a produção melhora. Nesse sentido, entende-se que a compreensão da língua portuguesa fica comprometida devido a problemas como falta de vocabulário, por exemplo. Por isso os alunos surdos não gostam de Língua Portuguesa, fica muito complexo para eles. É um labirinto, relata o professor Contexto.

Os professores confessaram que quando a aula parte de um gênero textual os surdos compreendem melhor, gostam da temática e o objetivo chega perto de ser alcançado, mas precisa de

acompanhamento. Do jeito que está sendo realizado o ensino para surdos, não surtem resultados. Também se sabe que os surdos têm uma maior percepção visual. Nesse sentido, o professor Vocábulo também utiliza estratégias com base nos recursos visuais, imagens, gráficos, montagem da Libras de forma visual, ensino de palavras, sintagmas. Já o professor Contexto insiste que a leitura deveria ser mais presente na vida dos surdos, ter a parceria dos pais, e aponta uma solução: o ensino para surdos deveria ser integral.

A forma de avaliar os surdos sempre foi um tema muito polêmico, pois se sabe que a Língua Portuguesa se diferencia da Libras em vários aspectos, principalmente na estrutura. Diante disso, o professor Vocábulo admitiu não realizar provas com os surdos. Ele pergunta o que entendeu dos conteúdos estudados sempre com a ajuda do intérprete, em quem confia cegamente. Já o professor Contexto realiza provas diferenciadas e em dupla, surdo com surdo, para não se aproveitarem dos ouvintes. Porém, muitas informações são perdidas. Os surdos não conseguem absorver o suficiente para serem promovidos à série seguinte. No final do ano letivo, há reuniões entre os professores para saber o que farão com os surdos, e a história é a mesma todo ano, repetir nota, acrescentar aqui e ali, para eles serem aprovados. Sabe-se que não realizar provas ou fazer provas em duplas, ou seja, aprovar sem promover a aprendizagem, contribui para o empoderamento do surdo.

Dessa forma, os professores compreendem que os alunos surdos não são totalmente desprovidos de conhecimentos. Eles trazem alguma coisa de casa, algum vocábulo para produção textual, o que é esperado na 1ª série do ensino médio, que os alunos saibam produzir textos, porém o próprio surdo quer ser sempre beneficiado. Questiona prova difícil, sabe que pela lei não pode ser reprovado. Nesse caso, o ensino fica aquém. O professor precisa de mais planejamento, saber Libras, contar com os serviços de intérpretes e com o apoio da família e da vontade de aprender dos próprios surdos.

APÊNDICE D – INTERPRETAÇÃO E REFLEXÃO ACERCA DOS DADOS DA ENTREVISTA PARA INTÉRPRETE

O intérprete que se convencionou chamar de TIL – Comunicação é jovem na área de Libras; tem apenas nove anos de experiência, na qual também se especializou. Porém possui formação em licenciatura em Letras- Português/vernáculo, além de cursos adicionais na área de libras, tradução e interpretação e capacitação profissional.

TIL –Comunicação tem uma relação apenas de pesquisadora, cliente e tradução/interpretação com o aluno surdo e os professores. Também admitiu não ter nenhuma dificuldade para interpretar as aulas de Língua Portuguesa porque tem formação na área, que facilita bastante, mas ela se contradisse depois. Segundo o intérprete, todo estudo voltado para os significados ajuda linguisticamente para uma melhor interpretação. Portanto, os intérpretes que têm formação em Letras- Português tem menos dificuldade para interpretar a Libras.

A compreensão da Libras pelos alunos surdos fica um pouco comprometida, apesar de eles saberem Libras, mas por não participar das comunidades surdas mais evoluídas, eles não compreendem alguns sinais usados pelo intérprete. Isso preocupa o intérprete. Apesar disso, o retorno da compreensão da Libras pelos alunos surdos é imediato, pois se o professor conta uma piada e o aluno surdo ri juntamente com os alunos ouvintes, a interpretação fluiu, ele compreendeu. O intérprete não recebe os planos de aula com antecedência para realizar as interpretações, o que também pode comprometer o ensino. É um direito do intérprete receber o plano de aula com antecedência.

Com a experiência que o TIL – Comunicação tem na área de Libras e também por sua formação na área de Letras, ele ensinaria Língua Portuguesa através de imagens, devido à alta percepção visual dos surdos. Seria um trabalho mais relevante para que o surdo tivesse a compreensão melhor dos significados. Percebe-se que esse ensino através de imagens é mais significativo nas séries iniciais, para que realmente ele tenha essa compreensão dos significados, porém ele também precisa saber usá-los. É nesse ponto que entra o ensino dos gêneros textuais.

O intérprete se mostrou compassivo sobre o ensino através dos gêneros textuais, porém salientou que os surdos precisam estar a par de tudo, fonologicamente também, desde que tenha uma metodologia específica para que eles compreendam. Isso tudo que ele mencionou é contemplado no ensino através dos gêneros textuais. Até as imagens podem ser trabalhadas nesse ensino, pois os gêneros textuais dão suporte para um ensino completo de língua.

Dessa forma, o intérprete responde ao principal questionamento da pesquisa sobre até que ponto a tradução/interpretação impulsiona a aprendizagem da Língua Portuguesa. Nesse sentido muitos detalhes são considerados: a formação em Libras, cursos adicionais na área de tradução/interpretação, a participação ativa, efetiva e frequente do próprio surdo e dos intérpretes na comunidade surda. E a formação na área de Língua Portuguesa ajuda linguisticamente na aquisição e na transmissão dos significados tanto dos sinais quanto da Língua Portuguesa. Nesse aspecto, a pesquisa também chama a atenção para essa preocupação com a qualidade da interpretação que está acontecendo em sala de aula, se realmente são pessoas capacitadas, se os surdos estão atualizados nos sinais da Libras para que o ensino para surdos tenha a qualidade a que os alunos têm direito e merecem.

ANEXO I – Termo de Autorização da Instituição para desenvolvimento da pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Eu _____ coordenador(a) da unidade de ensino, _____, declaro estar informado(a) da metodologia que será desenvolvida na pesquisa **“Estratégias e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos”**, coordenada por **IRANILDE DOS SANTOS ROCHA SOUZA**, sob orientação da Prof.^a Dr.^a **RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA**.

Ciente de que sua metodologia será desenvolvida conforme a resolução CNS 466/2012 e de suas demais resoluções complementares, **autorizo as entrevistas com os professores de Língua Portuguesa e os tradutores/intérpretes de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, observação da escola e das aulas, bem como a consulta da documentação sob minha responsabilidade para realização da referida pesquisa.**

Aracaju/SE, 17 de setembro de 2015.

Coordenador(a) da Unidade de Ensino



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Convido o Sr.(a) para participar deste estudo, concedendo entrevista para realização da pesquisa intitulada “Estratégias e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos”, desenvolvida pela mestranda Iranilde dos Santos Rocha Souza, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rita de Cácia Santos Souza, e solicito sua autorização para utilizar os dados coletados através da sua entrevista para elaboração da dissertação, do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

A pesquisa tem o objetivo de verificar estratégias para o ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais para surdos em salas inclusivas. Justifica-se devido à queixa dos professores de português sobre uma metodologia adequada para os surdos. O estudo de caso será realizado em duas escolas estaduais de Aracaju/SE, e as entrevistas dos professores e intérpretes de Libras serão interpretadas através das técnicas da análise de conteúdo. Logo, o estudo é relevante para melhorar a qualidade do ensino de língua portuguesa para surdos em todos os níveis, amenizar as principais dificuldades, diminuir a angústia dos professores e valorizar a identidade e cultura surda.

O procedimento da participação do entrevistado será através do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após conversa com o pesquisador principal sobre riscos e benefícios. O participante da pesquisa, após assinar o termo, marcará entrevista com pesquisador no melhor dia e horário. A entrevista será realizada no máximo em 45 minutos. Se houver necessidade será marcado outro momento para finalização da entrevista.

Diante disso, segue informativo sobre direitos dos participantes:

Todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgada sua identificação ou de outros participantes em nenhum momento.

O Sr.(a) tem toda a liberdade de retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem penalização alguma.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



O Sr.(a) tem a garantia de que todos os dados obtidos na sua entrevista só serão utilizados neste estudo.

A qualquer momento, se for de seu interesse, o Sr. (a) poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo.

O Sr.(a) não receberá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação neste estudo. Da mesma forma, o Sr. (a) não terá nenhuma despesa pessoal em qualquer fase do estudo. Durante o período de sua participação, se houver qualquer despesa adicional de sua parte em relação à condução ou alimentação, o Sr.(a) será reembolsado.

Quando o estudo for finalizado, o Sr.(a) será informado sobre os principais resultados e conclusões obtidas nele.

Em qualquer etapa do estudo, o Sr.(a) terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é a mestrande **Iranilde dos Santos Rocha Souza**, que pode ser encontrada através dos contatos: tel: (79) 99945-9806 e e-mail: iranilderochas@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, na Rua Cláudio Batista s/nº, Bairro Sanatório, CEP: 49.060-110 Aracaju/SE, ou através do tel: (79) 2105-1805 e e-mail: cephu@ufs.br.

Este termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma ficará com o Sr.(a) e a outra conosco.

Eu, _____, portador(a) da Cédula de Identidade sob nº _____, exerço a função de _____ na _____ Escola _____ acredito

ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Estratégias e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos”. Eu discuti com a mestrande Iranilde dos Santos Rocha Souza sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Tenho garantia de que o uso dos dados será somente para



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



pesquisa, e minha identidade será preservada. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Aracaju/SE, _____ de _____ de 2016.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Aracaju/SE, _____ de _____ de 2016.

Nome do pesquisador principal

Assinatura

ANEXO III – Roteiro de Entrevista para professores



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua formação e há quanto tempo está atuando na área? E há quanto tempo ensina na sala inclusiva?
3. Qual a sua opinião a respeito da Educação Inclusiva, ou seja, os surdos incluídos na sala regular? Qual foi a sua reação ao saber que havia um aluno surdo na sala? Você mudou ou adequou suas estratégias e metodologias devido à presença de surdos na sala de aula?
4. Você já fez algum curso de LIBRAS? Já leu algum texto sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos? Quais as dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos?
5. Como você se comunica com o aluno surdo? Dirige-se ao Intérprete ou diretamente a ele? O aluno interage nas aulas? Qual a sua relação com o aluno surdo e com o Intérprete?
6. Você sabe o que é Bilinguismo? Sabia que a Língua Portuguesa é a segunda língua dos surdos?
7. Os Gêneros Textuais fazem parte do currículo da 1º ano do Ensino Médio. Como você trabalha os gêneros textuais com o aluno surdo?
8. Em sua opinião, como os Gêneros Textuais impulsionam a aprendizagem da gramática Portuguesa?
9. Em relação à aluna surda, qual a situação da leitura, interpretação e escrita? Você acompanha todo o processo com frequência?
10. Você utiliza recursos tecnológicos para auxiliar a aprendizagem do aluno surdo?
11. Sabendo que cada Gênero Textual tem uma função na sociedade, como você transmite isso ao aluno surdo?
12. Após explorar um Gênero Textual, você pede uma produção escrita? O aluno surdo tem muita dificuldade em produzir textos?
13. Como você acha que o surdo compreende a Língua Portuguesa? Em sua opinião, o aluno compreende melhor o assunto quando parte de um Gênero Textual?
14. Sabendo que o surdo tem uma maior percepção visual, qual a melhor forma de ensinar língua portuguesa para ele, principalmente, a escrita?
15. A LIBRAS e a Língua Portuguesa se diferem em vários aspectos, nesse sentido, qual a sua forma de avaliar?

ANEXO IV – Roteiro de Entrevista para Tradutor Intérprete de Libras



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



1. Qual a sua Idade?
2. Qual a sua formação? Há quanto tempo atua na área?
3. Há quanto tempo atua como Tradutor Intérprete de LIBRAS?
4. Qual a sua relação com o professor de Língua Portuguesa? E com o aluno surdo?
5. Quais as suas dificuldades para interpretar as aulas de Língua Portuguesa?
6. Você acha que uma graduação em Letras – Português contribuiria para uma interpretação melhor, por entender linguística?
7. Em sua opinião, o aluno sabe bem LIBRAS?
8. Em sua opinião, o aluno surdo compreende o que você está interpretando? Como você sabe que ele está entendendo?
9. Você tem acesso aos planos de aula de Língua Portuguesa com antecedência?
10. Se você fosse Professor de Língua Portuguesa como ensinaria ao aluno surdo?

ANEXO V – Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética

Título da Pesquisa: Estratégias e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos

Pesquisador Responsável: IRANILDE DOS SANTOS ROCHA SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49743615.1.0000.5546

Submetido em: 29/10/2015

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:



PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_558081